Pädagogische Studien

Digitized by Google

1876-77.

Digitized by Google

Digitized by Google

Pädagogiſche Studien.

Herausgegeben von **Dr. Wilhelm Rein.**

9. Heft.

Herder als Pädagog.

Von

Dr. Eduard Morres.

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur und Lehrmittel-Anſtalt.

Digitized by Google

L31
P3
v.9-18

EDUCATION

Druck von Fiſcher & Wittig in Leipzig.
1876.

Digitized by Google

Seinem verehrten Lehrer und Freunde

dem

Herrn Andreas Tontsch

Professor am evangel.-sächs. Seminar zu Kronstadt in Siebenbürgen

aus Dankbarkeit zugeeignet.

543301

Digitized by Google

Inhaltsverzeichniß.

Seite

Einleitung 1

A. Herder's Entwickelungsgang und Wirken auf dem Gebiete des Schulwesens.

In Mohrungen 4

Von Königsberg bis Bückeburg 6

Herder in Weimar 10

1) Herder's Verhältniß zum Gymnasium 11

2) Herder's Beziehungen zur Volksschule und zum Seminar 15

B. Herder's Pädagogik.

1) Aufgabe der Erziehung 21

2) Erziehungsmittel im Allgemeinen 25

3) Bemerkungen über das Verhältniß der Unterrichtsfächer zu einander . . 27

4) Die Unterrichtsfächer als Erziehungsmittel im Besonderen.

a. Religionsunterricht 29

b. Geschichte 30

c. Geographie 33

d. Naturkunde und Mathematik 36

e. Deutsche Sprache 39

f. Alte Sprachen 43

Fortsetzung dazu: Ueber das Französische 46

5) Methodische Nachträge und Ansichten über das Examen 48

6) Die Schulregierung und ihre Maßregeln im Unterricht 52

Anmerkungen 56

Digitized by Google

Einleitung.

Wie hoch Herder von jeher als Pädagog geschätzt worden, beweist am deutlichsten der Umstand, daß er in dieser Beziehung schon zu wiederholten Malen zum Gegenstand mehr oder weniger eingehender Untersuchungen gemacht worden. Und zwar zunächst von Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik, II. Bd., S. 267 ff.; ferner von Heiland in Schmid's Encyklopädie, III. Bd., S. 440 ff., dann von demselben Verfasser in der Abhandlung „Herder als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar" in der Schrift: „Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums", 1860, S. 238 ff.; ferner findet sich in H. Sauppe's „Weimarischen Schulreden" (1856) eine auch über Herder's Verdienste um das Schulwesen. Endlich hat noch Dr. Renner „Das Verhältniß Herder's zur Schule" im Göttinger Gymnasialprogramm 1871 dargestellt. Bei einer so großen Anzahl von Bearbeitungen sollte man meinen, daß unser Thema völlig erschöpft sei und weitere Untersuchungen als durchaus überflüssig erscheinen müßten. Dem ist aber thatsächlich nicht also, wie eine kurze kritische Charakteristik der genannten Schriften ergeben wird. —

Raumer liefert ein äußerst knappes Referat über die wichtigsten pädagogischen Schriften Herder's und verweist am Schlusse seiner Darstellung ganz allgemein auf dessen übrige Werke; dazu fügt er die Bemerkung, es sei nicht seine Absicht gewesen, „möglichst erschöpfende Auszüge" zu geben, er habe blos so viel darbieten wollen, „als nöthig, um die Pädagogen unserer Zeit zu reizen, welche bei Ueberschätzung der Gegenwart tiefsinnige u. s. w. Gedanken früherer großer Geister leicht hintansetzen". Ganz abgesehen von den Schriftstücken, die Raumer gar nicht berücksichtigt, sind nun die vorliegenden „Auszüge" in der That so unzulänglich, daß man sich an Herder selbst wenden muß, um seiner Bedeutung in der Pädagogik inne zu werden. Raumer verschweigt mehr als billig ist. So theilt er uns aus der — wie sich zeigen wird — sehr inhalt- und bedeutungsvollen, übrigens in vielen Lesebüchern abgedruckten Rede von der „Annehmlichkeit und Nützlichkeit des geographischen Studiums" blos so viel mit, daß nach derselben die Geographie in Verbindung mit der Naturgeschichte die Basis der Völkergeschichte bilde. In ähnlicher Weise werden noch andere Reden ganz kurz abgefertigt, so daß mitunter nicht einmal die Hauptgedanken derselben hervortreten. Ein anderer Uebelstand ist der, daß Raumer, statt nach sachlichen Gesichtspunkten den pädagogischen Stoff zusammen zu stellen, biographisch

Digitized by Google

vergeht und — abgeſehen von vereinzelten unbedeutenden Abweichungen — in chronologiſcher Folge referirt, wodurch die völlige Zerſplitterung der Sache unvermeidlich geworden iſt.

In Heiland's Artikel in der Schmid'ſchen Encyklopädie hingegen iſt zunächſt die ſachgemäße Ordnung und Eintheilung wohlthuend; nicht minder finden wir hier eine vortreffliche Darlegung der wichtigſten Gedanken Herder's über das Studium der Griechen und Römer, wie über die Pflege der Mutterſprache. Es wäre wünſchenswerth geweſen, wenn der Verfaſſer auch andere Seiten mit gleicher Ausführlichkeit dargelegt hätte, ſo namentlich die äußerſt werthvollen Bemerkungen über die Aufgabe und die Mittel der Erziehung, wie über die Geſchichte und Naturkunde, welche Herder in ſein Reiſejournal, zum Theil auch in die Humanitätsbriefe eingeſtreut hat. Freilich hat der Verfaſſer dieſe Schriften von den genannten Geſichtspunkten aus gar nicht zu Rathe gezogen und ſeiner Darſtellung überhaupt faſt ausſchließlich die Schulreden zu Grunde gelegt, die allerdings Herder's pädagogiſche Hauptleiſtung ſind, aber noch recht wohl aus jenen andern Schriften ergänzt werden können. Bei Heiland wie bei Raumer vermiſſen wir endlich ein Eingehen auf die nicht geringen Verdienſte Herder's um die Gründung und Leitung des Weimarer Volksſchullehrerſeminars. Heiland berührt dieſen Gegenſtand ganz kurz, und Raumer theilt uns von den achtzehn Paragraphen des Entwurfes blos denjenigen mit, der ſich auf den Zweck bezieht, weiter nichts. Selbſt E. L. Schweitzer giebt uns in ſeiner ſonſt dankenswerthen Jubiläumſchrift: „Geſchichtliche Nachrichten über das Großherzogliche Schullehrerſeminar zu Weimar“ (1838) über die erſte Periode deſſelben, in der Herder die Hauptrolle ſpielt, nur ungenügende, wenn auch ſpeciellere Auskunft, ja, es ſind ihm ſogar die erſten Anfänge des Seminars, die der eigentlichen Gründung im Jahre 1788 vorangehen, unbekannt geblieben, obwohl ihrer in den aus jener Zeit ſtammenden Oberconſiſtorialacten wiederholt Erwähnung geſchieht; ſie ſind in Herder's Entwürfen ſelbſt angedeutet.

Im Eingang der genannten Abhandlung „Herder als Ephorus des Gymnaſiums zu Weimar“, entrollt uns Heiland ein treues Bild von den traurigen Schulzuſtänden aus der erſten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, auch mit beſonderer Rückſicht auf das Weimarer Gymnaſium, um nachher Herder's Bedeutung mit um ſo größerem Nachdruck in das rechte Licht ſtellen zu können. Er wird zunächſt in ſeinem perſönlichen und amtlichen Verhältniß zum Gymnaſium vorgeführt. Nach Erörterung des ſchönen Denkmals, welches G. H. v. Schubert ſeinem großen Meiſter im erſten Bande ſeiner Selbſtbiographie geſetzt, lernen wir Herder als Examinator, Hoſpitant, als gewiſſenhaften Vertheiler von Stipendien u. ſ. w. kennen. Auch ſeine Anſichten über die Aufgaben des Gymnaſiums finden wir, ähnlich wie in der Encyklopädie, in knappen Zügen dargeſtellt. Mit Heiland müſſen wir ebenfalls bedauern, daß die das Gymnaſium betreffenden Reformpläne Herder's verloren gegangen ſind. Leider haben ſich dieſelben bis auf den heutigen Tag nicht gefunden, und nur wenn ſie wieder zum Vorſchein kommen, wird es möglich ſein, eine zuſammenhängende Geſchichte des Weimarer Gymnaſiums zu ſchreiben, zu welcher die noch in großer Fülle vorhandenen Gymnaſialacten auch ein ſehr ergiebiges Material liefern würden. In ſeinen Weimariſchen Schulreden entwirft ferner Sauppe mit kurzen treffenden Worten

Digitized by Google

eine Charakteriſtik von Herder's Wirken und Anſichten in ſeinem ganzen Berufsleben, in Wiſſenſchaft, Kirche und Schule, wobei auf ſeine pädagogiſche Bedeutung beſondere Rückſicht genommen wird. Das Ganze wird nach einzelnen Tugenden — wie Energie, Gewiſſenhaftigkeit und Treue in Amtspflichten u. ſ. f. — dargeſtellt. Doch iſt die Rede blos eine kurze Skizze und will größere Anſprüche auch gar nicht machen.

Die geiſtreich geſchriebene und große Beleſenheit verrathende Programmarbeit von Dr. Renner: „Herder's Verhältniß zur Schule", betrachtet deſſen pädagogiſche Bedeutung, wie ſchon der Titel andeutet, mehr von der äußeren Seite, ohne in die pädagogiſchen Grundſätze ſelbſt tiefer einzudringen; was Dr. Renner in Bezug auf den liefländiſchen Idealſchulplan ziemlich ausführlich vorbringt, können wir nur als einen guten Anſatz dazu bezeichnen, da er die Schulreden, das pädagogiſche Hauptwerk Herder's, nur gelegentlich heranzieht. Als einen beſonderen Vorzug der Renner'ſchen Schrift möchten wir hervorheben die Berückſichtigung von Herder's Verhältniß zu einigen Vorgängern und Zeitgenoſſen. Nach dem Vorgange Hettners ſucht Renner namentlich Rouſſeau's Einfluß auf ſeine ganze Richtung und auf manche ſeiner pädagogiſchen Grundſätze nachzuweiſen; ebenſo werden hier einige wenige Andeutungen gegeben, wie Herder mit einigen grundlegenden Gedanken gleichgeſinnt neben Peſtalozzi und in Beziehung auf die ſchulmäßige Behandlung der altclaſſiſchen Sprachen von gleicher Ueberzeugung durchdrungen neben J. M. Gesner ſteht; endlich wird flüchtig berührt, daß er von den „großen Realiſten" Baco, Montaigne, Comenius u. a. angeregt worden. Wie bei den Frühern, ſo wird auch hier das Seminar ganz kurz berührt. Ob endlich, wie der Verfaſſer mit Heiland glaubt, Herder's Grundſätze ein Gemeingut unſerer Schulen geworden, dürfte noch fraglich ſein; wir erlauben uns zu behaupten und glauben es mit unſerer Darſtellung auch beweiſen zu können, daß Herder's Ideal der öffentlichen Schulerziehung in gar mancher Beziehung noch unerreicht daſteht.

Dieſe Bemerkungen werden genügen, um den Beweis zu liefern, daß es an einer umfaſſenden Beleuchtung von Herder's Pädagogik und Wirken im Schulweſen noch fehlt, indem zunächſt jene Verfaſſer einzelne mehr oder weniger wichtige pädagogiſche Schriften nicht benutzt haben; namentlich möchten wir in dieſer Beziehung nur zwei Bücher hervorheben, aus denen ſie gar nicht geſchöpft haben, nämlich das „Buchſtaben- und Leſebuch" (1786) und „Luthers Katechismus mit einer katechetiſchen Erklärung zum Gebrauch der Schulen" (1798), beide von Herder bearbeitet und mit Anweiſungen für die Lehrer verſehen.*) Außerdem fanden ſich auch in den das Schulweſen betreffenden alten Akten, die bisher nicht gründlich genug ausgebeutet worden ſind, manche Beiträge zu vorliegender Arbeit, namentlich zur Geſchichte des Seminars.**)

Aus der Charakteriſtik jener Schriften geht ferner, wie ſchon angedeutet, hervor, daß dieſelben ins eigentliche pädagogiſche Detail nicht tief genug

*) Dieſe und noch andere Bücher ſind mir vom Großherzoglichen Bibliothekar zu Weimar, Herrn Dr. R. Köhler, mit der größten Bereitwilligkeit zur Verfügung geſtellt worden, wofür ich ihm hiermit beſtens danke.

**) Für die Benützung dieſer Acten ſage ich dem Chef des Großherzoglich Sächſiſchen Cultus-Departements, Herrn Geheimrath Dr. Stichling, einem Enkel Herder's, meinen tiefgefühlten Dank.

eindringen, wodurch das ganze Bild an deutlicher Ausprägung nothwendig verlieren muß. Die allgemeinere Haltung verfehlt ihren Zweck insofern nicht, als sie uns Klarheit über Herder's Standpunkt verschafft, aber wie nun die allgemeinen Grundsätze, die leitenden Ideen, in concrete Formen sich verkörpert haben, tritt nur ungenügend hervor, und gerade für diese Seite gilt, was Heiland ganz treffend hervorhebt, daß die Schulreden Herder's eine wahre Fundgrube pädagogischer Weisheit sind. Unsererseits wollen wir auf diesen Punkt ein besonderes Gewicht legen und die eigentliche Pädagogik specieller darzustellen uns bemühen, als bisher geschehen ist. In dieser Absicht wollen wir soviel als möglich Herder selbst sprechen lassen und unnöthige Reflexionen vermeiden; das glauben wir schon Herdern schuldig zu sein, da er ein Feind alles Paraphrasirens ist. — Der Pädagogik Herder's haben wir die wichtigsten Züge aus seinem Entwickelungsgang und seinem Wirken als Lehrer und Ephorus vorangestellt, einerseits um etwas relativ Ganzes zu bieten, andererseits aber, um auch hier einige Lücken auszufüllen.

A.

Herder's Entwickelungsgang und sein Wirken auf dem Gebiete des Schulwesens.

In Mohrungen.

Es ist eine weitverbreitete Ansicht, daß ein wahres Talent sich unter allen Umständen, trotz aller Hindernisse, den Weg bahne und sich empor arbeite, um die Mission zu erfüllen, die ihm in irgend einem Berufskreise angewiesen ist. Diese Meinung finden wir auch bei Herder bestätigt, wenn wir uns seine Jugendgeschichte vergegenwärtigen. In wie fern dieselbe sein Emporsteigen zur epochemachenden Stellung in der deutschen Literatur zur Anschauung bringt, wollen wir hier, uns streng an unsere Aufgabe haltend, unerörtert lassen, mithin blos zeigen, wie Herder schon in seinen Knabenjahren auf diejenige Laufbahn gelenkt wurde, auf welcher wir ihn begleiten wollen.

Geboren am 25. August 1744 zu Mohrungen in Ostpreußen, wuchs Herder unter den dürftigsten Verhältnissen auf. Von entscheidendem Einfluß auf seine Gemüthsbildung war der fromme, biedere Charakter seiner Eltern, von denen er frühzeitig auf das Kirchenlied wie auf die Bibel gewiesen worden, während vorzugsweise der Stand seines Vaters — er war Mädchenschullehrer — ihm bleibende Zuneigung zum Lehrerberuf einflößte, um so mehr, da er schon in seinem 14. Jahre die ersten Versuche in demselben anzustellen veranlaßt wurde. Da er sich nämlich vor allen seinen Schulgenossen in hervorragender Weise auszeichnete, wozu ihm namentlich ein schnelles Auffassen, starkes Gedächtniß und scharfes Urtheil verhalfen*),

*) J. G. von Herder's Lebensbild von E. G. v. Herder (1846), III. Bd., S. 33 und 55.

ſo wurde er bereits in dieſer Lebensperiode, als ſein Vater einſt verreiſt war, an deſſen Stelle zur Unterweiſung jüngerer Schüler herangezogen. Dieſe erſte Probe beſtand er ſo vortrefflich, daß er auch ſpäterhin vielfach als Supplent verwendet wurde. Dabei zeichnete er ſich durch zweckmäßige Fragen, Beſtimmtheit und Deutlichkeit in der Auseinanderſetzung der Begriffe ganz beſonders aus, wußte die Aufmerkſamkeit der Schüler in hohem Grade rege zu machen und erwarb ſich durch ſeine ganze Haltung unter den Mitſchülern ein hohes Anſehen.*) So ſehen wir Herder in eine Sphäre eingetaucht, die jedenfalls für die Richtung ſeiner folgenden Entwickelung von großer Bedeutung war und ihm die Möglichkeit recht nahe rückte, ſich für den Lehrerberuf eine (günſtige) Befähigung zu erwerben, die ſchon nach wenigen Jahren ſegensreich wirkend ſich entfalten ſollte. Wie aber ſollte der arme Glöckners ſohn, der überdies eine nur mangelhafte Schulbildung genoſſen hatte, ſich über die drückende Enge ſeiner Verhältniſſe erheben? woher die Mittel nehmen, um eine gelehrte Laufbahn einzuſchlagen? Der erſte Schritt zum höhern Ziel war ſein Eintritt als Famulus in die Dienſte des Predigers Treſcho, bei dem er neben häuslichen Verrichtungen auch Aufſätze abzuſchreiben hatte, die jener regelmäßig für eine in Königsberg erſcheinende Zeitſchrift verfaßte. Da der arme Famulus dieſes Geſchäft denkend vollzog, ſo floß ſeinem wiſſensdurſtigen Geiſte manche Anregung und Erweiterung ſeiner Kenntniſſe zu. In weit höherem Maße förderte ihn Treſcho's Bibliothek, die er zum Theil ohne Wiſſen ſeines Dienſtherrn in ſtillen Nächten ſehr fleißig benutzte, um ſich beſonders in die griechiſche, römiſche und deutſche Literatur zu vertiefen. Aber auch auf andern Gebieten ſuchte er ſich zu orientiren, ſo daß er allmälig aus eigener Kraft zu einer Gymnaſialbildung gelangte, die ihn ſpäter zum erfolgreichen Beſuch der Univerſität befähigte. Bei dieſer glücklichen Wendung des Schickſals iſt es nur zu bedauern, daß Treſcho ſeinem Famulus in keiner Weiſe wohlwollend oder fördernd entgegenkam — man könnte nach einigen Andeutungen in den Quellen zur Jugendgeſchichte Herder's gerade das Gegentheil behaupten. Ebenſo wenig kümmerte er ſich um deſſen poetiſches Talent, auf das er auch vom Königsberger Buchhändler Kanter ausdrücklich aufmerkſam gemacht worden war. Ja, als ihn Herder's Eltern um Rath fragten, ob ihr Sohn nicht vielleicht dem Gelehrtenberuf zugeführt werden könnte, ſo verhielt er ſich mehr als zweideutig und rieth ihnen von dieſem Plane ab. Gegen ſolche Rückſichtsloſigkeiten wird im „Lebensbild" wiederholt Klage geführt.**) Unter dieſen Verhältniſſen verlor Herder alles Selbſtgefühl, wurde ängſtlich und zog ſich mit ſeinem ganzen Denken in das Innerſte ſeines Gemüthslebens zurück. Eine gleich niederdrückende Einwirkung mochte er durch einen harten Schulzwang unter dem Rector Grimm, von dem er in die lateiniſche Sprache durch einen geiſtloſen Unterricht eingeführt worden, erfahren haben. Daher finden wir es begreiflich, wenn Herder ſpäter aus Weimar am 2. December 1787 an Treſcho ſchreibt: „Die erſten Bilder meiner Jugend ſind meiſtens traurige Bilder, und manche Eindrücke der Sclaverei möchte ich, wenn ich mich ihrer erinnere, mit theuern

*) a. a. O., S. 146.
**) Lebensbild I, S. 61 u. 87.

Blutstropfen abkaufen.“ Dennoch war der Aufenthalt bei Treſcho eine nothwendige Vorſtufe zu einer höheren Beſtimmung; denn hier lernte ihn jener menſchenfreundliche Regimentschirurgus kennen, der ihn vom qualvollen Druck erlöſen und in Königsberg Chirurgie ſtudiren laſſen wollte.

Von Königsberg bis Bückeburg.

Herder vernahm in dieſer Aufforderung einen Ruf des Himmels und zog mit ſeinem Wohlthäter 1762 zur alten preußiſchen Krönungsſtadt. Doch waren ſeine „zarten Nerven“ zur Chirurgie wenig geeignet. Bei Gelegenheit einer Section ſank er in Ohnmacht, ſo daß er ſich genöthigt ſah, dieſe Berufsbahn für immer zu verlaſſen, um einer andern, auch ſeinen perſönlichen Neigungen mehr zuſagenden ſich zu widmen. Nach glücklich überſtandenem Examen ließ er ſich in die theologiſche Facultät aufnehmen. Aber auch philoſophiſche Wiſſenſchaften beſchäftigten ihn eingehend, und unter den Profeſſoren empfing er von Kant, bei dem er Logik, Metaphyſik, Moral und phyſiſche Geographie hörte, und mit dem er auch in näheren perſönlichen Beziehungen ſtand, die nachhaltigſten Anregungen.*) Im Schwunge der Begeiſterung, welche die Ideen der Kant'ſchen Philoſophie in ſeinem Gemüth hervorriefen, ſingt er in einer Ode:

Da kam Apoll, der Gott,
Mein Erdenblick ward hoch,
Er gab mir Kant.**)

Ueber dieſe Eindrücke giebt er übrigens ſelbſt, dreißig Jahre ſpäter, im 79. Humanitätsbriefe einen ausführlicheren Bericht, der hier aufgenommen zu werden verdient: „Ich habe das Glück genoſſen, einen Philoſophen zu kennen, der mein Lehrer war. Er, in ſeinen blühendſten Jahren, hatte die fröhliche Munterkeit eines Jünglings, die, wie ich glaube, ihn auch in ſein greiſeſtes Alter begleitet. Seine offene, zum Denken gebaute Stirn war ein Sitz unzerſtörbarer Heiterkeit und Freude; die gedankenreichſte Rede floß von ſeinen Lippen; Scherz und Witz und Laune ſtanden ihm zu Gebote, und ſein lehrender Vortrag war der unterhaltendſte Umgang. Mit eben dem Geiſt, mit dem er Leibniz, Wolff, Baumgarten, Cruſius, Hume prüfte und die Naturgeſetze Keppler's, Newton's, der Phyſiker, verfolgte, nahm er auch die damals erſcheinenden Schriften Rouſſeau's, ſeinen ‚Emil‘ und ſeine ‚Heloiſe‘, ſowie jede ihm bekannt gewordene Naturentdeckung auf, würdigte ſie und kam immer zurück auf unbefangene Kenntniß der Natur und auf moraliſchen Werth des Menſchen. Menſchen-, Völker-, Naturgeſchichte, Naturlehre, Mathematik und Erfahrung waren die Quellen, aus denen er ſeinen Vortrag und Umgang belebte; nichts Wiſſenswürdiges war ihm gleichgültig. Er munterte auf und zwang angenehm zum Selbſtdenken; Despotismus war ſeinem Gemüthe fremd. Dieſer Mann, den ich mit der größten Dankbarkeit und Hochachtung nenne, iſt Immanuel Kant.“***) Aus dem Geſagten wollen wir vorläufig blos die Thatſache hervorheben, daß Herder von Kant in Rouſſeau's Schriften eingeführt worden, wodurch

*) Erinnerungen aus dem Leben J. G. von Herder's, 3 Theile, 1830. 1. Theil, Seite 68.

**) Vergleiche auch Lebensbild I, S. 199 und 227.

***) Vergleiche Erinnerungen, 1. Theil, S. 67 f.

eine neue Welt voll ſtürmender Gedanken in ſeiner empfänglichen Seele emporſtieg.*) „Komm, ſei mein Führer, Rouſſeau!“ ruft er in einer Ode**) aus und vertieft ſich mit großem Eifer in deſſen Werke. Wie ſehr er namentlich vom „Emil“ in ſeinem innerſten Streben beeinflußt und angeſpornt worden, kann gerade in pädagogiſcher Beziehung nicht hoch genug angeſchlagen werden. Wir werden im Verlauf unſerer Darſtellung wiederholt Gelegenheit finden, darauf noch zurück zu kommen. Solche Anregungen hatten zunächſt die wichtige Folge, daß Herder für immer dem Lehrerberuf gewonnen wurde. Damit ſtimmt es überein, wenn er im Sommer 1767 an Treſcho ſchreibt, er habe ſich immer eine Stelle gewünſcht, wo er in der Erziehung der Jugend mit ſeinen Talenten und Kenntniſſen Nutzen ſtiften könne.***) Aber ſchon die Ungunſt ſeiner Vermögensverhältniſſe nöthigte ihn, bald nach ſeiner Ankunft in Königsberg um ein Lehramt ſich zu bewerben. Durch Vermittelung ſeines Freundes Hamann, der ihn mit Shakespeare vertraut machte und ihm Sympathie und Verſtändniß für die einfache, rührende Naturſprache der Volkslieder eingeflößt, wurde er zu Oſtern 1763 — 19 Jahre alt — am Collegium Fridericianum anfangs in einer Elementarclaſſe, bald in den oberſten Claſſen angeſtellt, wo er Latein, Franzöſiſch und andere Fächer vortrug. Daſelbſt hielt er an Sonntagen auch Katechiſationen, in denen er wegen der Herzlichkeit und Wärme, mit der er die Gegenſtände behandelte, und wegen der Beſtimmtheit ſeiner Fragen, durch die er die Begriffe zu entwickeln wußte, der Anziehungspunkt vieler Zuhörer war.†) Die Liebe ſeiner Schüler beſaß er in hohem Grade. So ſtreng er auf ernſte Thätigkeit und Ordnung hielt, ſo theilnehmend und liebevoll war er, daher ihm ſeine Schüler noch in ſpäteren Jahren ihr dankbares Andenken bezeugten.††) Da ihm aber der religiöſe Standpunkt der Schule nicht gefiel, ſo ſehnte er ſich ſchon nach achtzehnmonatlicher Wirkſamkeit weg. Hamann empfahl ihn nach Riga, und meint in dem betreffenden Briefe an den Rector Lindner vom 17. October 1764, Herder habe mehr als mittelmäßige Erfahrung in Schularbeiten und ein ſehr glückliches Talent, ſeine Gegenſtände leicht zu behandeln.†††) Das Zeugniß half. Am 7. December

---

*) An Schäffner ſchreibt Herder am 4. October 1766: „Ich, der von Kant in die Rouſſeauiana und Humiana gleichſam eingeweiht bin, der beide Männer täglich leſe u. ſ. w.“ — und am 31. October 1767: „Mein (verloren gegangenes) philoſophiſches Lehrgedicht ‚Kant‘ war das Aufſtoßen eines von Rouſſeau'ſchen Schriften überladenen Magens.“

**) Lebensbild I, S. 252.

***) a. a. O., 2. Abth., S. 264. — Am 26. April 1784 ſchreibt er an Gleim: „Täglich komme ich mehr darauf zurück, daß die Wiſſenſchaft und thätliche Bildung Anderer, inſonderheit der Jugend, das reellſte Geſchäft meines Standes ſei, worin man, wenn man das Glück echter Unterſtützung genießt, allein Befriedigung hoffen und finden mag.“

†) a. a. O. I, S. 161.

††) Erinnerungen, 1. Thl., S. 60 f.

†††) Hervorragend war auch ſeine Fähigkeit, mit den Kindern in ihrer Sprache zu ſprechen und dadurch in der verſtändlichſten Weiſe mit ihnen zu verkehren. Die größte Meiſterſchaft hierin tritt offen zu Tage in ſeinen 1788 aus Rom an ſeine Söhne gerichteten Briefen, wo er an den vierzehnjährigen Gottfried über die Wohnſtätten bedeutender römiſcher Schriftſteller und über wichtige hiſtoriſche Punkte berichtet, dem zwölfjährigen Auguſt über Göttergeſtalten des vaticaniſchen Muſeums, dem noch jüngeren Wilhelm über merkwürdige Bauten, und dem jüngſten Adelbert über Dar-

desſelben Jahres trat er ſeine Stelle als Collaborator an der Domſchule zu Riga an und unterrichtete in der Geſchichte, Naturgeſchichte, Mathematik, im Franzöſiſchen und im Stil.*) Am 27. Juni 1765 hielt er die für ſeine ganze Stellung zum Lehrerberuf höchſt charakteriſtiſche Antrittsrede: „wie fern auch in der Schule die Grazie herrſchen müſſe".**) Dieſelbe werden wir im Capitel von der Schulregierung näher zu betrachten haben. Ueber ſeinen Unterricht war auch hier, wie in Königsberg, nur eine Stimme des Beifalls und der Liebe; nach ſeinem Tode ſchreibt ein Paſtor: „Auch ich war Herder's Schüler. Seine Lehrmethode war ſo vortrefflich, ſein Umgang mit ſeinen Schülern ſo human, daß ſie keiner Lection mit größerer Luſt beiwohnten, als derjenigen, die von ihm gegeben ward."***) Auch andere Zeugniſſe ſind voll Lobes über ſein liebenswürdiges Verhältniß zu ſeinen Schülern. Der Ruf von Herder's hervorragender Tüchtigkeit drang bis nach Petersburg, wohin er am 24. April 1767 als Director an eine große Erziehungsanſtalt berufen wurde. Zwar war dieſer Wirkungskreis nach ſeinem Geſchmack, aber viel zu complicirt; er wollte lieber ſelbſt unmittelbar erziehend eingreifen, als eine große Menge von Lehrern dirigiren.†) Da der Rigaer Rath ſeinen Abgang befürchtete, ſo übertrug er ihm, um ihn feſt zu halten, die Stelle eines Paſtor adjunctus und beſchränkte die Zahl ſeiner Lehrſtunden, die ihm der neue Rector verleidet hatte. Sein freies Auftreten in religiöſen Dingen zog ihm jedoch bald den Haß mehrerer Geiſtlichen zu, und als er wegen der „Fragmente" und der „kritiſchen Wälder", die er in dieſer Periode herausgab, von verſchiedenen Seiten heftig angegriffen wurde, erſchien ihm ſein Zuſtand unerträglich. Aufs tiefſte verletzt und herabgeſtimmt, entſchloß er ſich, ins Ausland zu reiſen; und zwar wollte er in Frankreich, England, Holland und Deutſchland die beſten Erziehungsanſtalten und gelehrten Inſtitute kennen lernen, und dann nach Riga zurückkehren, um ſelbſt ein Erziehungsinſtitut zu gründen. In ſchwungvoll begeiſterter Sprache legt der 25jährige Jüngling den Plan zu demſelben in dem Reiſejournal nieder, welches er zum Theil auf der Seefahrt von Riga nach Nantes, zum Theil in Frankreich ſchrieb. Da will er „den menſchlich wilden Emil des Rouſſeau zum Nationalkinde Liflands machen". Sodann ruft er aus: „O ihr Locke und Rouſſeau und Clarke und Franke und Hecker's und Ehler's und Büſching's, euch eifere ich nach, ich will euch leſen, durchdenken, nationaliſiren, und wenn Redlichkeit, Eifer und Feuer hilft, ſo werde ich euch nutzen und ein Werk ſtiften, das Ewigkeiten dauere und Jahrhunderte und eine Provinz bilde."††) Und am Schluß ſeines kühnen Entwurfes bricht er enthuſiaſtiſch in die Worte aus: „O Zweck,

ſtellungen aus der Thierwelt ſchreibt. Wie ſich hier der liebevolle Vater mit ſeiner ganzen Schreibart an die verſchiedenen Altersſtufen ſeiner Kinder anpaßt, auf ihre Intereſſen, auf ihre individuellen Neigungen mit feinem Tacte ſo innig eingeht, iſt bewundernswerth. — Die betreffenden Briefe ſtehen in den Erinnerungen, 3. Theil, S. 287—306.

*) Ebenda S. 42—63; vergl. S. 63—75.
**) Erinnerungen, 1. Theil, S. 94.
***) Erinnerungen, 1. Theil, S. 94.
†) Lebensbild I, 2. Abth., S. 264.
††) a. a. O. II, S. 195.

großer Zweck, nimm alle meine Kräfte, Eifer, Begierden! Ich gehe durch die Welt, was habe ich in ihr, wenn ich mich nicht unsterblich mache!“*) Rousseau hatte er zwar zu seinem Führer auserkoren, sich aber ihm nicht blind anvertraut, sondern geprüft und das Beste behalten. Zeugniß davon giebt schon eine allgemeine Vergleichung der Pädagogik Beider. Wie sonderbar beschränkt und egoistisch erscheint Rousseau's Erziehungsmoral, wenn er sagt: „Die einzige sittliche Unterweisung, die sich für Kinder eignet und für jedes Alter die wichtigste ist, heißt, nie Jemand übles thun.“**) Welch ein unnatürliches Phantasiegeschöpf ist der Emil, den Rousseau von allem nähern gesellschaftlichen Verkehr isolirt und dem er dadurch jede Möglichkeit abschneidet, sich in den ersten christlichen Tugenden auszubilden und nach abgeschlossener Erziehung seiner Zeit und seinem Volke sich dienend hinzugeben; denn ihm war Alles Unnatur, Narrenthum und Widerspruch in den menschlichen Einrichtungen.***) Während Rousseau für den Naturzustand schwärmt und den Menschen von Natur für gut hält, will Herder „mit ihm nicht Zeiten preisen, die nicht mehr sind und nicht gewesen sind; denn das sind eitle Romanbilder, die nur zu unserm Mißvergnügen dienen“.†) Und später betont er wiederholt, daß der Mensch seiner Natur nach weder gut, noch böse sei, aber beides werden könne.††) Endlich meint er, Rousseau sei zwar in Bezug auf anthropologische Kenntnisse ein großer Lehrer, aber im Katechismus der Pflichten könne er kein Lehrer sein.†††) Bezeichnend ist es auch, wie sich Herder über die Uebertreibungen Rousseau's äußert: „Bei Rousseau muß Alles die Wendung des Paradoxen annehmen, die ihn verdirbt, die ihn verführt, die ihn gemeine Sachen neu, kleine groß, wahre unwahr, unwahre wahr machen lehrt. Nichts wird bei ihm simple Behauptung; Alles neu, frappant, wunderbar: so wird das an sich Schöne doch übertrieben: das Wahre zu allgemein und hört auf, Wahrheit zu sein: es muß ihm seine falsche Tour genommen, es muß in unsere Welt zurückgeführt werden, wer aber kann das? ..... und wird nicht also Rousseau durch seinen Geist unbrauchbar oder schädlich bei aller seiner Größe?“ †*) Ein Mann wie Basedow konnte sehr wohl manche Verkehrtheiten nachäffen, möglicher Weise auch noch bis zur Carricatur übertreiben, aber ein Geist wie Herder zog aus dem Studium von Rousseau's Schriften den größten Nutzen. Von denselben mächtig angeregt, wollte auch er die Natur suchen, aber nicht isolirt von aller menschlichen Gesellschaft, sondern in den gegebenen Verhältnissen, die er für das Resultat einer natürlich abgelaufenen Culturentwickelungsreihe ansah; aber auch in der Bildung des jugendlichen Gedankenkreises lehrte er eine naturgemäße, den physischen Ge-

*) a. a. O., S. 241.

**) Emil oder über Erziehung von J. J. Rousseau. Deutsch von K. Große. 5. Aufl. 1867. 1. Theil, S. 103.

***) Ebenda S. 70.

†) Lebensbild II, S. 185.

††) 123. Humanitätsbrief.

†††) Lebensbild II, S. 191.

†*) Ebenda S. 265. — Herder's späteres Urtheil über Rousseau vergleiche in seinen Briefen über das Studium der Theologie, 2. Aufl., S. 356 f.

ſetzen entſprechende Erziehung, was wir in der zweiten Abtheilung unſerer Arbeit eingehend zur Sprache bringen werden.*)

Unter ſolchen ſtürmiſchen Reformgedanken vollendete Herder die Seereiſe, langte im Spätſommer in Nantes an, das er jedoch bald mit Paris vertauſchte, um ſich im geiſtigen Verkehr mit hervorragenden Männern in die franzöſiſche Sprache und Literatur hinein zu leben. Unerwartet überraſchte ihn hier ſchon nach wenigen Monaten eine Berufung an den Hof zu Eutin, von wo aus er den Sohn des Fürſtbiſchofs als Inſtructor und Reiſeprediger in das Ausland begleiten ſollte. Dieſer Antrag kam ihm zur Verwirklichung ſeines eigenen Planes ſehr gelegen. Ueber Hamburg, wo er Leſſing, Reimarus, Claudius u. a. kennen lernte, gelangte er nach Eutin. Die Abreiſe erfolgte im Sommer 1770. Während eines kurzen Aufenthaltes am Hof zu Darmſtadt, mit welchem der Prinz verwandt war, machte Herder daſelbſt die erſte Bekanntſchaft mit ſeiner Braut.**) Allein die kaum begonnene Reiſe ſollte nicht lange dauern. Da Herder mit dem Hofmeiſter des Prinzen ſich nicht recht vertragen konnte, ſo trennte er ſich in Straßburg von ſeinen Reiſegefährten und nahm einen Ruf als Oberprediger und Conſiſtorialrath nach Bückeburg an, verweilte aber noch einige Zeit in der alten Reichsſtadt, um ſich das Auge operiren zu laſſen. Hier traf er auch mit Goethe zuſammen: für beide Theile ein Ereigniß von der folgenreichſten Bedeutung.***) In ſeinem neuen Wirkungskreiſe zu Bückeburg richtete er ſein Augenmerk bald auf die in tiefen Verfall gerathenen Schulen und wendete ſich mit Reformvorſchlägen an den regierenden Grafen Wilhelm; dieſer hatte zwar den guten Willen zu helfen, aber es waren keine Mittel vorhanden; übrigens wurde Herder auf den Tod des alten Rectors vertröſtet, der jedoch während ſeines Dortſeins nicht erfolgte.†) Auf einer anderen Seite konnte er ſeinem inneren Drange, pädagogiſch thätig zu ſein, Befriedigung verſchaffen, da er beauftragt wurde, den Pagen der Gräfin in allen Schulwiſſenſchaften zu unterrichten. Ueber ſeinen zu dieſem Zwecke ausgearbeiteten Lehrplan††) äußerte der Graf: „So iſt wohl noch kein König unterrichtet worden!“ Die Briefe, die dieſer Schüler ſpäter als Major an ſeinen Lehrer richtete, ſind gefühlvolle Ergüſſe eines von Dank erfüllten Herzens.†††) Im Mai 1773 holte Herder ſeine Braut heim, blieb aber nur kurze Zeit hier, weil ihm ſein Wirkungskreis zu beſchränkt und zu entlegen war.

Herder in Weimar.

Nachdem die Bemühungen ſeiner Freunde, ihn als Profeſſor der Theologie nach Göttingen zu bringen, fehlgeſchlagen, wurde er durch Wieland's

*) Ebenda wird auch der liefländiſche Schulplan zur Verwerthung gelangen, wie auch einige Grundſätze Rouſſeau's, die in Herder's pädagogiſchen Anſichten hervortreten, angezogen werden.

**) In ihrem beiderſeitigen Briefwechſel iſt vielfach von Rouſſeau die Rede. Sie ſtudirt den Emil mit dem größten Intereſſe und will, daß alle ihre „Bübchen und Mädchen à la Rouſſeau erzogen werden“ (Herder's Nachlaß von Düntzer, III. Bd., S. 84). — Ein Sohn Herder's hieß Emil!

***) Vergl. das X. Buch in Goethe's Dichtung und Wahrheit.

†) Erinnerungen, 1. Theil, S. 186.

††) Er ſteht in Herder's ſämmtlichen Werken: „Zur Philoſophie und Geſchichte“, XII. Theil, Sophron genannt, S. 249—258. Ausg. 1810.

†††) Erinnerungen, 1. Theil, S. 200 f.

Anregung und Goethe's Bemühungen am 23. Januar 1776 als Oberhofprediger und Generalsuperintendent nach Weimar berufen; aber erst am 2. October hielt er seinen Einzug. In der Bestallung*) vom 11. October intressiren uns namentlich folgende Bedingungen: „Der Generalsuperintendent solle den großen und den kleinen Katechismus Lutheri in einfältigem rechten Verstande, ohne Einmischung unnöthigen Wortgezänks, Weitläuftigkeit und gefährliche Mißdeutung . . . in gebührender Bescheidenheit lehren." Daselbst wurden ihm auch sämmtliche Schulangelegenheiten des Landes, das Ephorat, die Vertheilung der Stipendien und die Abhaltung der Candidatenexamina, anvertraut. Ferner wird er verpflichtet, bei dem alljährigen Gymnasialexamen, sowie bei der Einführung neuer Lehrer und bei Todesfällen an derselben Anstalt, Reden zu halten. Endlich soll er die Lehrstunden an dem Gymnasio zuweilen unvermuthet besuchen, zu prüfen, ob Docentes und Discentes ihrem Amte ein Gnügen leisten, und allenthalben, wo er Mängel finden sollte, nöthige Erinnerungen thun. — Wir werden uns im Folgenden überzeugen, in wie großartiger Weise er diese Bedingungen erfüllt hat.

1) Herder's Verhältniß zum Gymnasium.

Mit dem Auftreten Herder's in Weimar begann für das gesammte Schulwesen in Stadt und Land eine neue Epoche. Zunächst wendete er seine Sorgfalt dem Gymnasium zu, das unerachtet der einsichtsvollen Bemühungen der Herzogin Anna Amalia und Heinze's trefflicher Leitung sich aus dem früheren Verfall noch nicht erholt hatte. Erst als Herder die Hand ans Werk legte, wurde mit dem alten Schlendrian gänzlich gebrochen, und eine ganz neue Ordnung trat an Stelle desselben. 1783 von Goethe aufgefordert**), verfaßte Herder seinen reformirenden Lehrplan für das Gymnasium, nebst Anweisungen für die Lehrer; zwei Jahre später ertheilte ihm der Herzog zur Ausführung desselben unbedingte Vollmacht. Daß die betreffenden Schriftstücke verloren gegangen sind, haben wir bereits erwähnt. Herder's Gattin theilt über dieselben nur so viel mit, daß die untern Classen „Realschule für nützliche Bürger, die obern ein wissenschaftliches Gymnasium für Studirende" werden sollten.***) Auf diese Reform bezügliche Verordnungen und Berichte sind unter den Acten zwar noch vorhanden, berühren sie aber blos äußerlich und bieten darum keinerlei bestimmten Aufschluß. Am wichtigsten darunter sind einige Rechnungen mit Listen von Büchern, Landkarten, geometrischen und physikalischen Modellen und Apparaten, die für die einzelnen Classen des Gymnasiums angeschafft wurden — ein schlagendes Zeugniß für Herder's durchgreifende Reformen. So sorgte er auch für Anlegung einer Schulbibliothek, zu der er die Mittel aus allen möglichen Quellen herbeizuschaffen suchte. Dadurch erwuchs reiche Nahrung für den Privatfleiß, zu welchem er die Schüler bei jeder Gelegenheit ermunterte. Wo es sich um Vertheilung von Stipendien handelte, bestellte er die Con-

*) Enthalten in den Oberconsistorial-Acten, die Berufung Herder's betreffend, 39.—45. Blatt.

**) Herder's Nachlaß I, S. 73.

***) Erinnerungen, III. Theil, S. 36 f.

currenten zu ſich, prüfte ſie, ließ ſie ſchriftliche Arbeiten, Ueberſetzungen anfertigen, und nur den Würdigſten fiel der Preis zu. — Aber auch über den innern Zuſtand des Gymnaſiums hatte er ſtets ein wachſames Auge, er hoſpitirte, ertheilte den Lehrern methodiſche Winke, fungirte im Nothfall als Supplent, lobte die Fleißigen und zeichnete die Hervorragendſten ganz beſonders aus; dagegen tadelte er die Trägen ganz unerbittlich. Namentlich waren es ſeine durch Inhalt und Wärme ſo wirkungsvollen Schulreden, durch die er einen unmittelbar erzieheriſchen Einfluß auszuüben ſuchte. Wie innig wird er die jugendlichen Gemüther ergriffen haben, wie wird die aus dem edeln Herzen fließende Rede wieder zum Herzen gegangen ſein, wenn er über die „Nothwendigkeit der Schulzucht", über den „Genius der Schule", über „Gymnaſien als Uebungsſtätten", als „Werkſtätten des Geiſtes Gottes", über die „Heiligkeit der Schulen" ſprach! Da wendete er ſich gegen die Verderbniß der Sitten und fleht: „der Geiſt Gottes kehre zurück in die Schulen, um da einen guten Grund in den Gemüthern der Jünglinge zu legen, um ihnen den feſten reinen Charakter anzubilden, der ſich durch die ausgelaſſene Unſittlichkeit, die grobe Frechheit, die naſeweiſe Zudringlichkeit, die jetzt in ſo vielen Schriften herrſcht, nicht verführen laſſe, ſondern der auf einem reinen Selbſt unwandelbar feſtſteht und nicht wankt". „O kehre, Geiſt Gottes, zurück! Geiſt Gottes der alten und älteſten Zeiten, als die Weisheit noch Uebung, als das Lernen noch Weisheit war." „Von Jugend auf, von Innen wehe, Geiſt Gottes, uns an; denn von Außen leben wir zu unſerer Zeit in einer böſen Zugluft, in der garſtigen Dämonenwelt." *) Herder hatte Urſache, ſo zu ſprechen, denn die Beziehungen vieler Schüler zum Theater und die Folgen derſelben waren ſeinem Scharfblick nicht entgangen. Darum ſpricht er in der zehnten Rede warnend zu den Schülern: „Jeden Winter kommen Comödianten her, und zwar größtentheils elende Comödianten, die ſchwerlich verdienen, von einem Menſchen, der Geſchmack hat, jahraus, jahrein geſehen zu werden. Für euch iſt dieſe äußerſt mittelmäßige Bande gar nicht; glaubt mir dies auf mein ehrliches Wort. Ich haſſe das Theater nicht, aber ein ſchlechtes Theater iſt das jämmerlichſte Ding, nicht nur unter der Sonne, ſondern auch bei Abendlichtern. Und ſich mit dieſer Bande einzulaſſen, mit Comödianten Umgang zu haben, Comödiantenweiber zu beſuchen und ſich durch Abſchreiben der Rollen auf dem Parterre einen Freiplatz zu erwerben, iſt für einen Gymnaſiaſten durchaus unanſtändig und abſcheulich." Dieſe Zuſtände geſtalteten ſich ſogar noch ſchlimmer, ſeitdem Goethe als Theaterdirector (von 1791 an) Gymnaſiaſten zur aushülfsweiſen Mitwirkung am Schauſpiel und am Opernchor nicht nur heranzog, ſondern ſogar verpflichtete. Herder bereitete es das größte Herzeleid, wenn er in den Vormittagsſtunden hoſpitirend mitunter eine große Anzahl der Schüler nicht in den Claſſen fand, da ſie unterdeſſen in den Theaterproben beſchäftigt wurden. So verſäumten ſie viele Unterrichtsſtunden und waren hinter den Couliſſen den größten Gefahren ausgeſetzt. Energiſch wendet ſich Herder in einigen Vorſtellungen an den Herzog gegen dieſen argen Mißbrauch und erzielte auch bald wenigſtens den Erfolg, daß Schulverſäumniſſe nicht mehr vorkamen, indem die Proben auf ſchulfreie Stunden

*) Sophron, 19. Rede.

verlegt wurden.*) Da es im Uebrigen beim Alten blieb, so scheute Herder keine Mühe, im Verein mit den Lehrern, denen er große Wachsamkeit empfahl, das Einreißen der Sittenverderbniß zu verhindern und zu bekämpfen. In diesem Bestreben hören wir ihn in den genannten Reden als treuen Seelenhüter in wahrhaft väterlicher Weise zu den Zöglingen sprechen, bittend, ermahnend, drohend. Er weist sie darauf hin, wie sehr der ganze Werth des Menschen von seiner sittlichen Ausbildung abhängt und daß alle Wissenschaften und Künste nichts helfen, ja dem Bösen dienen können, wenn sie nicht von einem moralischen Willen getragen werden.**) Auch gute äußere Sitten und anständiges Betragen empfahl er***), und nicht weniger wirkte er mit seinen Reden nach der intellectuellen Seite hin, indem er die hohe Bedeutung und richtige Auffassung der Wissenschaften den Schülern vor Augen legte und in ihnen für dieselben ein reges Intresse zu erwecken suchte; dabei zeigte er ihnen auch den Weg, wie diese Gegenstände am erfolgreichsten betrieben werden können.†) Wie viel aber auch die Lehrer aus diesen Reden in Bezug auf die Auffassung des ganzen Schulunterrichts und einzelner Unterrichtsfächer, wie in Bezug auf Methodik lernen konnten, werden die in der zweiten Hälfte unserer Abhandlung dargelegten pädagogischen Ansichten Herder's zu beweisen haben. In dieser Weise fuhr Herder bis an sein Ende fort, in Treue und Beharrlichkeit das seinem Schutze empfohlene Gymnasium in jeder Beziehung zu heben. Dazu bedurfte er aber auch tüchtiger Mitarbeiter. Soweit es in seinen Kräften stand, suchte er solche heranzuziehen und die Würdigsten dem Herzog zu Beförderungen und Auszeichnungen zu empfehlen. In seinen Vorschlägen für Anstellung von Lehrern war er sehr gewissenhaft und behutsam; nur auf Grund unzweifelhafter Vorzüge, über die er sich bestimmt zu orientiren suchte, gab er sein entscheidendes Votum für dieselben ab. Den schönsten Beleg hierfür bieten die Böttiger's Berufung zum Rector des Gymnasiums betreffenden Actenstücke, denen auch Privatbriefe anderer Bewerber und Herder's ausführliches Gutachten (vom 22. December 1790) über deren schriftstellerische und anderen Leistungen beigefügt sind. Da legt er auch auf die Autorität des Rectors ein großes Gewicht, indem er sagt: „Der Mangel an Autorität ist das gefährlichste Ding bei einem Director, der nicht nur seiner Classe, sondern dem ganzen Schulkörper vorstehen, Allem ein Leben geben, Alles in Gang setzen oder darin erhalten soll, und mehr schon durch die Meinung, die man von ihm hat, wirken soll, als durch That und Disciplin." Auch für die Vermehrung und bessere Besoldung der Lehrer trug er Sorge††). In seiner „Vorlage zur Ständeversammlung" im Sommer 1777 rühmte er vom Basedow'schen Institut, daß es halb so viel Lehrer habe als Schüler, während

*) E. W. Weber, Zur Geschichte des Weimarer Theaters, 1865, S. 227 ff.

**) Im Sinne von Kant's Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, vergleiche den 1. Abschnitt.

***) Sophron, 10. Rede.

†) Ebenda, 2., 3., 4., 6., 9., 17., 20. und 23. Rede.

††) 1787 stellte er z. B. den Antrag, die Garnisonpredigerstelle sollte eingezogen und die mit derselben verbundenen Einkünfte zur besseren Besoldung namentlich der Gymnasiallehrer verwendet werden. „In welch' armseligen Umständen die Geistlichen und Schullehrer, zumal in der Hauptstadt, leben, ist bekannt. Ihre Besoldungen sind vor zwei Jahrhunderten gestiftet; es ist aber Jedermann bekannt, wie ungeheuer sich

das Weimarer Gymnaſium blos über 7 Lehrer und über 7 unbeſoldete Collaboratoren verfüge. Solche Vorſtellungen hatten immer wenigſtens theilweiſen Erfolg; denn Herder's Worte fielen ſchwer ins Gewicht. Seine Ueberlegenheit in allen Fragen der Schule und ſein feiner pädagogiſcher Tact fand auch in den höchſten Kreiſen ungetheilte Anerkennung.*) Unter einer ſo pflichttreuen Amtsführung gelangte das Weimarer Gymnaſium bald zu einer Höhe, der mit Ausnahme der Fürſtenſchulen von Pforte, Meißen und Grimma kaum ein Gymnaſium im übrigen Deutſchland gleich kam. Das ſchönſte Zeugniß dafür, das zugleich ein Beweis iſt, wie Herder die Seele des Ganzen bildete, finden wir in der Selbſtbiographie des Naturforſchers G. H. v. Schubert. Als dieſer im Winter 1797/98 das Weimarer Gymnaſium als Primaner bezog, waren ihm ſeine Schulgenoſſen bei Weitem überlegen, ſo daß er bewundernd zu ihnen aufblickte. In Greiz war er einer der Erſten, in Weimar hingegen unter den Letzten, obwohl hier 60 Schüler in einer Claſſe beiſammen ſaßen. „Und wie erſtaunte ich da, wie bewunderte ich es, wenn ich von meinen Mitſchülern Antworten auf Fragen vernahm, welche über den Kreis meines beſchränkten Wiſſens und Denkens weit hinaus lagen, oder wenn ich in ihren mündlichen oder ſchriftlichen Ueberſetzungen ein Verſtändniß des claſſiſchen Alterthums und ſeiner Sprachen bemerkte, zu deſſen Höhe ich wie nach einem für mich unerſteiglich hohen Thurme aufſah.“ Seine Mitſchüler wußten ſelbſt im geſelligen Umgang über Dinge ganz verſtändig zu ſprechen, von denen er niemals Etwas geſehen, noch gehört hatte.**) Schubert giebt uns zugleich ein ſchlagendes Beiſpiel von dem Eifer, der das Gymnaſium unter Herder's Wirken belebte, wenn er erzählt, daß er unerſättlich geweſen ſei im Leſen und Verſtehen der griechiſchen Claſſiker. „Im Winter war ich ſchon 5 Uhr Morgens und des Abends bis gegen Mitternacht in dem geiſtigen Verkehr mit den Heroengeſtalten meines lieben Homer, durchwanderte mit Herodot die alten Herrſcherreiche der Erde, trug den Sophokles bei meinen einſamen Wanderungen nicht blos in der Taſche, ſondern faßte die Welt, in die derſelbe mich einführte, recht ernſtlich ins Auge und ins Herz.“ ***) Während einer Ferienreiſe fragte ihn ſein Oheim in Halle, wie ihm Schulpforte gefallen habe, voll jugendlicher Begeiſterung erwiderte Schubert, daß er Schulpforte jeder andern Schule, die er kennen gelernt habe, vorziehen würde, nur Weimar wäre ihm

---

der Werth der Dinge in dieſer Zeit verändert hat. . . . Einige Lehrer des hieſigen Gymnaſii ſtehen ſo ſchlecht, daß es ihnen, wenn ſie gleich wie am Joche bis tief in die Nacht arbeiten, dennoch ſchwer oder beinahe unmöglich fällt, mit den Ihrigen zu ſubſiſtiren.“

*) Der Miniſter Goethe ſchreibt an ihn am 29. Auguſt 1783: „Ich bitte Dich, Deine Gedanken über unſer ſämmtliches Schulweſen zu ſammeln. Ich will gern zu Allem, was Du für ausführbar hältſt, das Meinige beitragen“; und am 6. Januar 1786: „Ich erſuche Dich, den Plan auf die Militärſchule zu erſtrecken, aber nach Belieben zu ſchalten. Ich wünſche, Du dirigirteſt mit einem Finger die Erziehung der M . . . . Erſt waren ſie bei H . . . wie Schweine, jetzt ſind ſie bei L. wie die Schafe, und es will nichts Menſchliches aus den Knaben werden. Dann empfehle ich Dir E. Stein und wollte, Du nähmeſt einmal auch Fritzen vor, damit man die Zukunft einleitete und vorbereitete.“ (Nachlaß I, S. 73 und 87.) Ebenſo erſucht er ihn (1792), den lateiniſchen Unterricht des Prinzen anzuordnen.

**) Selbſtbiographie, I. Bd., S. 251; vergl. S. 256 f.

***) Ebenda, S. 262.

lieber; denn „es lebt dort ein Mann, dem ich, wenn es sein müßte, zu Fuße und barfuß, in Hitze und Frost, Hunger und Durst, mitten hinein nach Asien nachziehen möchte, um mich an seinem Anblicke und Worte zu erfreuen und zu beleben, dieser Mann heißt Herder.“ *) Und 38 Jahre später schreibt er aus Smyrna an einen Freund: „Was uns damals sobald befreundete, das war die gemeinsame Liebe zu einem hohen edlen Geist, zu einem großen Verstorbenen, der Ihnen in seinen Schriften, mir aber überdies auch durch Wort und That ein Führer auf der Bahn des Erkennens und Wirkens gewesen ist, die gemeinsame Liebe zu Herder. Das Andenken an diesen theuern Mann ist mir auf meiner Reise, auf der Fahrt durch die Propontis und vorüber an den Küsten von Troja, mit einer solchen Lebhaftigkeit nachgegangen, daß mir ganze Stellen aus seinen Werken vor die Seele traten, daß mir es war, als sei ich erst gestern in Weimar gewesen und habe die Stimme vernommen, welche längst für das Ohr aus Staub, nicht aber für ein Herz voll dankbarer Liebe und Ehrfurcht verstummt ist.“ **)

2) Herder's Beziehungen zur Volksschule und zum Seminar.

Wie am Gymnasium, so finden wir Herder auch in den Volksschulen der Städte und Dörfer des Herzogthums thätig; überall hauchte er neues Leben ein. Zwar sind auch hier die Reformpläne leider abhanden gekommen, nicht aber die erfreulichsten Zeugnisse für die wohlthätigen Folgen derselben. Unter den Acten aus dieser Periode finden sich von verschiedenen Volksschullehrern Berichte über die Ziele, die in ihren Classen erreicht worden, Schülerverzeichnisse mit Censuren; Alles das und noch manches Andere ließ sich Herder zusenden. Wie ernst und gründlich er die Sache behandelte, zeigen deutlich einige Blätter, wo ein Pastor aufgefordert wird, den gesunkenen Zustand der Schule seiner Gemeinde zu rechtfertigen. Bald darauf erscheint der Befragte mit einem ausführlichen Bericht und enthüllt uns die traurigsten Bilder aus der Landschulmeisterwelt. Unermüdlich suchte Herder überall zu helfen, wo es die Verbesserung der Schulen und die Hebung des von ihm hochgeachteten Lehrerstandes betraf. Namentlich jammerte ihn die äußerst dürftige Besoldung der Landschullehrer. Er regte bei der Regierung Ueberlegungen an, wie die blutarmen Schulstellen des Landes an Einkünften verbessert werden könnten.***) „Der Staat“, sagt Herder in einer seiner Reden, „muß der Schule die Aufmerksamkeit schenken, die ihr als der wichtigsten Angelegenheit des Staates, durch welche seine künftigen Bürger und Diener in allen Ständen gebildet werden sollen, gebührt. Die Lehrer müssen zu leben haben, und nicht wie die lasttragenden Esel nach einer Reihe ermattender Stunden von Dornen und Disteln sich nähren.“ †) „Was hilft ihnen alle salomonische Weisheit, wenn sie bei Mißwachs oder einem theuern Jahr Gefahr laufen, mit Weib und Kindern zu verhungern?“ ††)

*) Ebenda, S. 277.
**) Weimarisches Herderalbum, 1845, S. 247. — Vergl. Renner, S. 7.
***) Zweiter Entwurf zur Organisation des Seminars, § 18.
†) Sophron, 10. Rede.
††) Entwurf, § 18.

Herder ſah ſofort ein, daß die großen Mißſtände, beſonders die äußerſt mangelhafte Vorbildung der Lehrer, nicht eher beſeitigt werden könnten, als bis durch eine zweckmäßige Vorbereitungsanſtalt für gehörige Ausrüſtung Sorge getragen würde. So faßte er das Uebel an der Wurzel und drang auf die Gründung eines Schulmeiſterſeminariums.

Es darf aber nicht unerwähnt bleiben, daß ſchon vor dieſen Reformen Herders Einiges für die Vorbildung der Landſchullehrer geſchehen war, worüber uns Schweitzer keine Nachrichten mittheilt. Die Sache verhält ſich alſo: die für die Hebung des ganzen Schulweſens eifrig bemühte Herzogin Anna Amalia hatte 1771 eine Freiſchule gegründet und in dieſelbe einen tüchtigen Elementarlehrer eingeſetzt, der zugleich Bediente, entlaſſene Soldaten u. dgl. für den Unterricht an niedern Schulen in der rechten Methode anweiſen ſollte; außerdem wurden dieſe „Schulbedienten" vom Katecheten in einer Stunde wöchentlich im Katechismus unterwieſen und in der unterrichtlichen Behandlung deſſelben belehrt, vielleicht auch praktiſch geübt. Doch bewährte ſich dieſe primitive Einrichtung nicht. Da tauchte im Oberconſiſtorium 1775 der Gedanke auf, zur Gründung eines ordentlichen Lehrerſeminars die nöthigen Schritte zu thun. Die günſtige Gelegenheit bot ſich dar, als zum Sommer 1777 eine Ständeverſammlung ausgeſchrieben wurde, zu welcher die Behörden ihre Bitten und Beſchwerden einſenden konnten. Der Oberconſiſtorialrath Schneider entwarf noch vor Herders Berufung eine auf das Schulweſen ſich beziehende Vorlage, in welcher er mit Hinweis auf die Nachbarſtaaten beſonders die Nothwendigkeit der Errichtung eines Landſchullehrerſeminars hervorhob und den Herzog um Unterſtützung bat. Als Herder nach Weimar kam, bekräftigte er dieſe Vorſchläge aus voller Seele. Die Beſchlüſſe der Stände fielen ſehr günſtig aus. Am 24. November erfolgte die officielle Verordnung, in welcher der geforderte Beitrag zur Gründung des Seminars zugeſagt wurde; nur ſollte zunächſt ein Organiſationsplan vorgelegt werden. Mit der Ausarbeitung deſſelben wurde Herder betraut. Erſt am 1. November 1780 reicht er ihn ein und bittet im Begleitſchreiben den Herzog wegen der langen Friſt um Entſchuldigung, denn er habe ſich von ſolchen Anſtalten erſt in andern Ländern Kenntniß verſchaffen müſſen. Der Plan war nun fertig, aber bis zur Verwirklichung deſſelben ſollten noch mehrere Jahre vergehen. Die Stände konnten ſich über die Ausführung dieſes Entwurfes, der tief auch in die übrigen Schulen Weimars eingriff, nicht einigen. 1783 wird der Plan nochmals vorgelegt, und bald darauf ergeht der herzogliche Befehl, es ſollten neben dem Seminarplan auch Vorlagen über die Unterrichtsgegenſtände und deren Methode, ſowie über eine beſſere Einrichtung der Schulen, beſonders auf dem Lande, eingereicht werden, damit aus der Sache ein Ganzes gemacht werden könnte. Die Verzögerung einer ſo wichtigen Angelegenheit verdroß Herdern ſehr. Natürlich ſollte er nun auch den Geſammtplan ausarbeiten. Am 17. Mai 1786 reicht er den Entwurf zum Seminar in etwas abgeänderter Form ein — die übrigen Vorlagen ſcheint er nicht eingeſendet zu haben, da in den Acten keine Spur davon zu ſehen iſt —, und ein Jahr darauf endlich erfolgt von Seiten des Herzogs der Befehl, das Seminar ſolle nun eingerichtet werden. Im April 1788 meldet Herder an den Herzog, daß die Anſtalt am Montag nach Quaſimodogeniti, d. i. am 31. März, eröffnet

worden ſei und wünſcht der Sache einen ſo guten Fortgang, als der Anfang zu verſprechen ſcheine.

Wir wollen uns nun die Einrichtung des Seminars vergegenwärtigen, ſoweit ſie ſich aus Herders beiden Entwürfen und anderen Actenſtücken zuſammenſtellen läßt. Wie ſehr Herdern das Seminar am Herzen lag, läßt ſich ſchon daraus ableiten, daß er ſelbſt das Directorat übernahm, und zwar aus dem beſonderen Grunde, weil er als Generalſuperintendent zugleich die Oberaufſicht über das Schulweſen des ganzen Landes führte, und er ſo einen unmittelbaren Einfluß auf die Heranbildung tüchtiger Lehrer ausüben wollte. In dieſer Stellung ſtand er den Seminarlehrern rathend und helfend zur Seite, vollzog die Prüfungen der in das Seminar Eintretenden, leitete das Jahresexamen — neben dem der Gymnaſiaſten —, über welches er an den Herzog Bericht zu erſtatten hatte, und beſetzte dann auch die Landſchulſtellen. In der Wahl der Lehrer bewies er auch hier große Sorgfalt. Der oben erwähnte Rath Schneider ſchlug die Anſtellung jenes Freiſchullehrers zum Seminarlehrer vor; dagegen ſtemmte ſich Herder ganz entſchieden und brachte ſeine Gründe in eine Beilage zum erſten Entwurf. Da hebt er hervor, daß jener als Elementarlehrer zwar tüchtig, aber kein Studierter ſei; er könne ſeine Kinder noch ſo gut inſtruiren, daraus folge aber nicht, daß er Lehrer vorzubereiten fähig ſei; er müſſe im Stande ſein, ſeine Uebungen auch Andern deutlich zu machen und auf beſtimmte Begriffe zu reduciren. Dann ſei er aber auch zu alt. Zu einem neuen Inſtitut gehöre ein junger, eifriger Lehrer, der eine Zeit lang ſein Hauptwerk aus dieſer Sache mache und dem zu wünſchen ſei, daß er andere ähnliche Inſtitute beſuche, um ſeinen Fleiß und Eifer aufzumuntern. Ein bejahrter Lehrer bringe ſelten in eine junge Anſtalt Feuer und Leben; er habe das Seine auf der Welt gethan und thue es in der Stille fort; es ſei ſo unbeſcheiden, als unnütz, ihm zuzumuthen, daß er eine andere Denk- und Lehrart ergreife oder ſie mit dem Jugendeifer unterſtütze und behandele als ein Anderer, der hierin noch Laufbahn und Verdienſt ſuche. Wie gewöhnlich, ſo ſiegte Herder auch diesmal. Es wurde ein junger Candidat als Seminarlehrer angeſtellt, der in der bibliſchen und Profan-Geſchichte, in der Geographie und Naturgeſchichte und in Aufſatzübungen zu unterrichten und auch für Unterweiſung in einer guten Methode des Buchſtabirens Sorge zu tragen hatte. Endlich ſollte er über die lehrenden Seminariſten genaue Aufſicht führen und vierteljährlich einen Bericht über den Zuſtand und die Leiſtungen der Anſtalt an das Oberconſiſtorium einliefern. Dieſe beiden letztern Functionen hatte er mit dem ſogenannten Seminarinſpector gemein. Derſelbe unterweiſt die Seminariſten in dem Katechismus und in der unterrichtlichen Behandlung deſſelben, läßt ſie bei ſeinen ſonſtigen Katechiſationen hoſpitiren, hoſpitirt dann ſelbſt bei den Lehrenden, auch in andern Fächern, ertheilt ihnen methodiſche Winke und macht ſie auf ihre Fehler aufmerkſam; kann er nicht abhelfen, ſo hat er ſich an den Director zu wenden. Solche praktiſche Uebungen hält Herder (im erſten Entwurf) für hochnöthig. Nur „mit guten Zeugniſſen ausgeſtattete Subjecte“ und zwar secundae oder tertiae classis gymnasii im Alter von mindeſtens 14 Jahren werden nach überſtandener Prüfung ins Seminar aufgenommen. Die Seminariſten theilen ſich in blos Lernende, die den Unterricht zum Theil am Gymnaſium genießen, und in

ſolche, die auch regelmäßigen Unterricht an den Stadtſchulen ertheilen; und zwar werden jedesmal vom Director die ſechs Tüchtigſten zu Lehrenden auserwählt, die dann auch Gehalt beziehen. Auf dieſe innige Verbindung des Seminars mit allen übrigen Schulen der Stadt legte Herder großes Gewicht. In der genannten Beilage ſchreibt er: „Abſichtlich wollte ich das Seminar mit den übrigen Anſtalten verflechten, weil ich überzeugt bin, daß alle iſolirten Pläne nichts helfen; ſie erreichen ſelten ihre Wirkung oder verfallen in kurzer Zeit; dahingegen ein Inſtitut, das ſeine Wurzeln in und um allerlei Inſtitute ſchlingt und ihnen nützlich wird, mit dieſen allen beſtehen muß.“ Wir werden uns ſofort überzeugen, wie ſehr Herder in den damaligen Verhältniſſen mit ſeinem Grundſatze recht hatte, wenn ſich derſelbe auch nicht ſo allgemein anwenden läßt. Die Vereinigung gereichte dem Seminar, wie den übrigen Anſtalten, in der That zum größten Segen. In ſeinem Bericht über das erſte Seminarexamen (vom 30. Juli 1788), welches mit günſtigem Erfolge abgehalten worden, hebt Herder ausdrücklich hervor, daß die Mägdleinſchule, an welcher zwei Seminariſten mitwirkten, den früheren Jahren gegenüber, ſich kaum mehr gleich ſei. Es war begreiflich; denn früher hatte der einzige Lehrer über hundert Schülerinen zu unterrichten (1788 waren 150). Noch deutlicher traten die wohlthätigen Folgen der Verbindung mit der Freiſchule hervor, welcher ebenfalls zwei Seminariſten als Mitarbeiter zugetheilt waren. Hier verſahen ſie den Unterricht von 1798 an vier Jahre ganz ſelbſtändig, da der altersſchwache Lehrer nach langwieriger Krankheit geſtorben war und ſeine Stelle noch zwei Jahre vacant blieb. Eine ſolche Verſchmelzung des Seminars mit den übrigen Anſtalten iſt zugleich ein deutlicher Beweis, einen wie großen Werth Herder auf die praktiſche Ausbildung der Seminariſten legte. Darum beſtimmt er den Zweck des Seminars dahin, jungen Leuten, die ſich zu Landſchulmeiſterſtellen vorbereiten wollen, „das Nothwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufs in einen zweckmäßigen Unterricht und durch eigene Uebung zu lernen; denn die beſte Geſchicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Uebung erlangt.“*) Die noch engere Vereinigung mit dem Gymnaſium, gemäß welcher die untere Abtheilung der Seminariſten daſelbſt einen großen Theil des Unterrichts empfing, iſt ebenfalls gerechtfertigt, wenn man bedenkt, daß das Seminar nur über ſehr geringe Mittel verfügen konnte; blos durch die Anlehnung ans Gymnaſium konnte auf ſichere Fortexiſtenz deſſelben gerechnet werden. Speciellere zuverläſſige Beſtimmungen über die erſte Einrichtung des Seminars werden ſich nach den vorhandenen ſpärlichen Zeugniſſen kaum zuſammenſtellen laſſen. Nach der erwähnten Eintheilung der Seminariſten können nicht mehr als zwei Abtheilungen geweſen ſein. Eine eigentliche Klaſſeneintheilung war nicht vorhanden. An einem vollſtändigen Stundenplan fehlt es; in den Berichten der Lehrer ſind blos die Stunden von 9—10 und von 3—4 angemerkt. Der muſikaliſche Unterricht wurde von den Ständen zu Jena einer beſonderen Pflege empfohlen. —

Schon aus dem Geſagten leuchtet deutlich hervor, wie ſehr Herder auch dieſer Anſtalt ſeine Sorgfalt zuwandte. Aus dem Umſtande, daß er jedesmal

*) Entwurf, § 3.

die für den Unterricht bestimmten sechs Seminaristen auswählte, läßt sich recht wohl schließen, daß er mit dem innersten Getriebe des Seminars vertraut gewesen sein muß. Die Examreden, deren Charakter wir in Bezug auf die Gymnasiasten flüchtig berührt, galten auch den Seminaristen. Auch von ihnen betheiligten sich Einzelne am Theater, namentlich am Opernchor. Dadurch wurde die ernste Kirchenmusik, deren Pflege Herder sich sehr angelegen sein ließ, vor Allem auf dem Lande in hohem Grade gefährdet und nach einigen Zeugnissen auch thatsächlich geschädigt. Dieser Uebelstand drohte vollends einzureißen, als der katholisch-französische Concertmeister am Theater durch Goethe's Bemühungen als Musiklehrer am Gymnasium und Seminar angestellt wurde, obwohl Herder dagegen mit der größten Energie ankämpfte. Doch verhallten seine auf Abhilfe dringenden Gesuche, die er an den Herzog einreichte, nicht vollständig. Goethe fand die Sache schließlich selbst etwas bedenklich, so daß er dem Rathe Herders folgend, der das Geschehene nicht ändern konnte und nachzugeben genöthigt war, auf ein Probejahr einwilligte, das zu Herder's Genugthuung ganz ungünstig ausfiel. Sofort wurde der Concertmeister entlassen und ein anderer, geeigneter Lehrer angestellt.*) So war Herder auch hier bemüht, tüchtige Lehrkräfte an seine Seite zu bringen und alle schädlichen Einflüsse von der Anstalt fern zu halten. Zu bedauern ist nur, daß die Lehrer gerade in der ersten Zeit sehr häufig wechselten, wodurch das Seminar in seiner Entwickelung zurückgehalten wurde.**) Soviel ist aber gewiß, daß nun die Schulstellen in weit besserer Weise besetzt werden konnten, als es früher möglich war. Herder wußte seinen Lehrern auch das nöthige Werkzeug in die Hände zu geben. So schrieb er zunächst das „Buchstaben- und Lesebuch" 1786, welches 16 Seiten stark ist, und eine „Anweisung für verständige Schullehrer" enthält. Mit demselben half Herder einem sehr dringenden Bedürfnisse ab, da die damaligen Bücher dieser Art blos auf geistlosen Mechanismus des Lesenlernens berechnet, und, wie sich Herder beklagt, der Fassungskraft der Kinder gar nicht angemessen waren; Ausführlicheres darüber in der zweiten Abtheilung. Aehnlich verhält es sich mit dem Katechismus, den Herder zwölf Jahre später herausgab.***) In einem Gesuch vom 16. September 1797 baten die Stände den Herzog, er möge den von Herder verfaßten Katechismus bestätigen, denn der bisherige sei „äußerst schlecht". Schon nach sechs Tagen erfolgte die Bewilligung und 1798 erschien die erste Ausgabe, der noch viele andere, gewöhnlich ohne Jahreszahl, folgten. Die erste Abtheilung des Buches enthält zunächst die Hauptstücke *ohne* Luthers Erklärung, sodann *mit* derselben. Die zweite Abtheilung bietet die katechetisch geordnete Erklärung des Katechismus mit

*) Zur Geschichte des Weimarer Theaters von E. W. Weber, S. 240 ff.

**) Ausführliches darüber bei Schweitzer, Geschichtliche Nachrichten, S. 12 f.

***) In den Erinnerungen (III. Theil, S. 64 f.) wird mitgetheilt, daß Herder das Manuscript vor dem Drucke an seine Collegen zur Begutachtung geschickt. Aus den Begleitworten wollen wir Folgendes hervorheben: „Von den 20 oder 30 Katechismen, die ich vor mir gehabt habe, habe ich Manches benutzt, aber keinen durchaus zu Grunde gelegt, weil in den meisten eine zu künstliche componirte, theologische Sprache, in den andern die schändlichste Schluderei herrschet. Ein echter Katechismus muß viel, Alles aber auf die leichteste, faßlichste Weise leisten. Compendienweisheit und ein trockner Stammbaum von Lehren und Pflichten ist ein todtes Ding, so kurz man auch damit hinkommt."

vorausstehender Anweisung für Lehrer. Dieser Katechismus steht in seiner Zeit ohne Zweifel einzig da, und auch in unseren Tagen, wo über Schwankungen zwischen den Extremen geklagt wird, steht er wenigstens ebenbürtig neben den besten ähnlichen Büchern. Ein freier, edler christlicher Geist weht in demselben, und auch in pädagogischer Beziehung ist er eine bemerkenswerthe Erscheinung. Der Director Dr. Horn hat, die Vortrefflichkeit desselben erkennend, 1810 ein besonderes umfangreiches „Handbuch für Schullehrer zur Beförderung eines zweckmäßigen Gebrauchs des Herder'schen Katechismus" herausgegeben.*) Im Vorwort zur ersten Auflage hören wir von ihm folgendes treffende Urtheil: „Der Herder'sche Katechismus enthält einen solchen Reichthum religiöser und moralischer Gedanken, so viel praktische Andeutungen, so viel schöne Ansichten; es herrschet ein so frommes Leben in ihm, daß man nicht aufhören kann, sich mit ihm zu beschäftigen und daß er dem Nachdenkenden auch bei täglicher Beschäftigung mit ihm, immer neu, immer belehrend und ermunternd zum Guten bleibt, so daß man sich den besten Erfolg versprechen muß, wenn er im Geiste Herder's behandelt wird." Horn hat mit seinem Handbuch selbst den Beweis geliefert, daß er es vielleicht am besten verstanden, das Werk im Geiste seines Meisters zu erfassen und weiter auszubauen. Auch eine bessere Ausgabe des Gesangbuches besorgte Herder, da im alten manche Texte entstellt oder ohne allen Werth waren.**) Endlich hatte Herder noch die Absicht, zwei Lesebücher für die unteren Schulen zusammenzustellen. Das eine sollte eine „Auswahl der vorzüglichsten Beispiele zur Nachahmung, zur Veredlung des Herzens, zur Schärfung des Urtheils und des Verstandes enthalten." Diesem sollte ein naturhistorisches Lesebuch für die niederen Schulen folgen, durch welches den Kindern „richtige Begriffe von den ihnen zunächst liegenden natürlichen und ökonomischen Dingen, von nützlichen oder schädlichen Pflanzen und Thieren, vom Menschen, von Naturerscheinungen, und etwas allgemein Verständliches von der Naturlehre beigebracht werden."***) Diesen und noch manchen andern Plan, der sich auf das Schulwesen bezog, hat er leider nicht ausführen können. Er starb am 18. December 1803.

---

*) Die 2. Auflage 1826, 3. Auflage 1837.

**) Am 3. April 1793 reichte er seine sehr ausführliche Kritik des alten Gesangbuches ein; das neue erschien 1795.

***) Erinnerungen, III. Theil, S. 21.

B.

Herder's Pädagogik.

1) Aufgabe der Erziehung.*)

„Von Kindheit auf empfangen wir den beſten Theil unſeres Weſens von Andern durch Erziehung, durch Unterricht und gleichſam durch mitgetheilte Erfahrung. Das Haus unſerer Eltern, ja der Schooß und die Bruſt der Mutter iſt unſere erſte Schule. Aus heiler Haut können uns zwar Geſchwüre, Kröpfe und Beulen wachſen, nicht aber Wiſſenſchaften und Künſte." „Es fällt auch nirgend ein Meiſter vom Himmel." „Was wir wiſſen, wiſſen wir durch Andere, was wir gebrauchen und zu gebrauchen ſelbſt lernen müſſen, haben Andere erfunden. Das ganze Menſchengeſchlecht iſt gewiſſermaßen eine durch Jahrhunderte fortgeſetzte Schule, und ein neugebornes Kind, das plötzlich dieſer Schule entnommen, das dieſer Kette des Unterrichts entriſſen, auf eine wüſte Inſel geſetzt würde, wäre mit allem ſeinem angeborenen Genie ein armes Thier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Thiere." **) Mithin muß es innerhalb des Geſellſchaftskreiſes erzogen werden, alſo im Gegenſatz zu Rouſſeau, der ſeinen Zögling von aller Cultur iſolirt. Während Rouſſeau außerdem in ſeinem „Emil" den natürlichen Gang einſchlagend die größte Sorgfalt auf das phyſiſche Auferziehen wendet, ſieht Herder von demſelben da, wo es ſich um Erziehung im eigentlichen Sinne handelt, ab; denn dieſe bezieht er auf das Geiſtesleben und bezeichnet ſie als eine Bildung des Innern.***) Freilich hat ſich Herder auch zum Bewußtſein gebracht, daß der Geiſt Kraft und Leben nur in einem „geſunden, tüchtigen und fröhlichen Organ" zeigen kann.†) In der Seele des Kindes liegt, ehe es mit der Außenwelt in Wechſelwirkung getreten, nichts Fertiges vor. Von Natur iſt es weder gut, noch böſe, aber in ſein weiches Gemüth kann ſich beides eindrücken.††) Da nun der Menſch ſeiner phyſiſchen Natur nach ſchwach iſt, ſo verfällt er leicht dem Sinnengenuß und läßt ſich von Begierden beherrſchen, ſo daß dann das Böſe in ihm zur Macht gelangen kann. Hingegen müſſen von Seiten der Eltern und Lehrer gemeinſame Veranſtaltungen getroffen werden, „ſonſt iſt das Kind verloren".†††) Und die Geſellſchaft, in der es aufwächſt, hat im eigenen Intereſſe zu ſorgen, daß es nicht auf falſche Wege gelenkt, daß ſeine Erziehung nicht ſchwer oder unmöglich gemacht werde.†*)

Welche Aufgabe hat nun die Erziehung zu löſen? Oft glaubt man mit der Anhäufung von Kenntniſſen, mit Erweiterung und Verfeinerung der Verſtandeskräfte genug gethan zu haben. Die Vervollkommnung hängt aber

---

*) Größtentheils Herder's eigene Worte.
**) Sophron, 5. Rede.
***) Ebenda, 19. Rede.
†) Ebenda.
††) 123. Humanitätsbrief.
†††) Sophron, 17. Rede und Lebensbild I, 2. Abtheilung, S. 56.
†*) 25. Humanitätsbrief, § 4.

nicht von der Vermehrung der bloſen Kenntniſſe ab, denn auch den Dämonen ſchreiben wir Verſtand zu, und in den Händen des Böſewichts ſind vermehrte Mittel vermehrte Uebel.*) „Was helfen alle Wiſſenſchaften ohne Sitten? Was helfen alle erworbenen Kenntniſſe ohne Gemüth? Wir wiſſen Alle, daß unſern Zeiten mit Recht der Vorwurf gemacht wird, daß nicht, wie in den alten und älteſten Zeiten, unſre Weisheit im Leben ausgedrückt wird, und von Sitten ausgehend, auf Sitten zurückkehret. Sie wohnet bei uns mehr im Kopf als im Herzen, und hat meiſtens nur das Gedächtniß bereichert, als die Sinnesart gebildet.“ Darum iſt die Sinnesart, ein geſtärkter, guter Wille, das weſentlichſte Erforderniß in der Bildung unſerer Jugend; Hauptſache in der Erziehung iſt alſo die Heranbildung eines feſten moraliſchen Charakters.**) Dieſer muß über alle Kenntniſſe die Oberhand gewinnen und als eine im Innern wohnende Weisheit den ganzen Menſchen, die Einheit aller ſeiner Kräfte in allem ſeinem Wollen und Handeln beſtimmen, ſo daß er dadurch als eine ſittliche Perſönlichkeit ſich offenbart und all ſein Thun und Laſſen als ein Ausfluß derſelben erſcheint.***) „Was nie zerſtückt ſein darf, das iſt der menſchliche Charakter.“ †) Eine ſolche moraliſche Bildung verleiht dem Menſchen den höchſten Werth, und bewirkt, daß er ſich blos in den Dienſt edler Zwecke ſtellt.

Herder bezeichnet dieſe ſittliche Durchbildung des menſchlichen Charakters wohl als Humanität, obſchon der Begriff, den er mit dieſem Ausdrucke verbindet, ſich oft in ſchwimmenden, ſchwankenden Umriſſen zu verlieren ſcheint, und bald mehr auf die ſpecifiſch claſſiſche Bildung beſchränkt, bald, und allerdingſt zumeiſt, über das geſammte Gebiet menſchlichen Geiſteslebens erſtreckt, indem er „echte Menſchenvernunft, wahren Menſchenverſtand, reine menſchliche Empfindung“ zugleich befaßt. „Betrachten wir die Menſchheit“, ſagt Herder, wie wir ſie kennen, nach den Geſetzen, die in ihr liegen, ſo kennen wir nichts Höheres als Humanität im Menſchen.“ ††) Dahin gehört die uneigennützige, wohlwollende Liebe zu unſern Mitmenſchen †††), gehört Alles, was wahrhaftig, ehrbar, gerecht, keuſch, lieb iſt und wohllautet. Noch beſtimmter

*) 24. und 123. Humanitätsbrief.
**) Sophron, Rede 19, 14, 1 und 123. Humanitätsbrief.
***) Im Sinne Hamann's.
†) Sophron, 14. Rede.
††) Ideen zur Philoſophie der Geſchichte der Menſchheit, XV. Band, 1. Capitel.
†††) 32. Humanitätsbrief. Hierüber ſtellt Herder folgende Betrachtung an: „Das weiche Mitgefühl mit den Schwächen unſeres Geſchlechts, das wir gewöhnlicher Weiſe Menſchlichkeit nennen, macht die ganze Humanität nicht aus. Zu rechter Zeit, am rechten Ort, ziert es den Menſchen allerdings, da Sympathie in reinem Verſtande, d. i. eine lebhafte, ſchnelle Verſetzung in den Zuſtand des Fehlenden, Irrenden, Leidenden, Gequälten, der zarteſte Kitt der Vereinigung ähnlicher Geſchöpfe und unter Menſchen das lindeſte Band ihrer Verbindung iſt .... So nothwendig indeſſen eine menſchliche Lindigkeit und Milde gegen die Fehler und Leiden unſerer Nebengeſchöpfe bleibt, ſo muß ſie doch, wenn ſie zu weich und ausſchließend wird, den Charakter erſchlaffen und kann eben dadurch die härteſte Grauſamkeit werden. Ohne Gerechtigkeit beſteht Billigkeit nicht; eine Nachſicht ohne Einſicht der Schwächen und Fehler iſt eine Verzärtelung, die eiternde Wunden mit Roſen bedeckt und eben dadurch Schmerzen und Gefahr mehrt.“ Damit hat Herder das reine Wohlwollen ſcharf genug hervorgehoben. Der Wohlwollende erhebt ſich über die ſchwankenden Gefühle der Sympathie, welche hier mehr ein Mitleiden bedeuten, erfaßt mittelſt ſeiner Einſicht den Zuſtand des Leidenden als ſolchen und ſucht ihn durch die That zu lindern.

und noch weiter ausgreifend heißt es dann an anderer Stelle: „Was zum Charakter unſeres Geſchlechts gehört, jede mögliche Ausbildung und Vervollkommnung deſſelben, dies iſt das Object, das der humane Mann vor ſich hat, wonach er ſtrebt, wozu er wirkt.“ „Humanität iſt der Charakter unſers Geſchlechts; er iſt uns aber nur in Anlagen angeboren und muß uns eigentlich angebildet werden; wir bringen ihn nicht fertig auf die Welt mit, auf der Welt aber ſoll er das Ziel unſeres Beſtrebens, die Summe unſerer Uebungen, unſer Werth ſein.“ Endlich mit kürzeſtem und umfaſſendſten Ausdruck: „Humanität iſt der Schatz und die Ausbeute aller menſchlichen Bemühungen, gleichſam die Kunſt unſers Geſchlechts.“ *) Was nun die nähere Beſtimmung und die Verwirklichung dieſes Humanitätsbegriffes betrifft, ſo giebt uns Herder folgenden Aufſchluß: „Zur Menſchheit und für die Menſchheit gebildet ſoll unſer Geiſt werden, und was uns dazu bildet, iſt studium humanitatis.“ **) „Zu dieſem Zweck iſt unſere Natur organiſirt; zu ihm ſind unſere feinern Sinne und Triebe, unſere Vernunft und Freiheit, unſere zarte und dauernde Geſundheit, unſere Sprache, Kunſt und Religion uns gegeben.“ ***) „Dies iſt das wahre studium humanitatis, in welchem uns Griechen und Römer vortrefflich vorgegangen ſind.“ †) „Was in den Schriften der Alten und Neuen zur Bildung der Humanität eines Menſchen dienet, gehört zu den humanioribus, es möge ſolches Beredtſamkeit oder Poeſie, Philoſophie oder Geſchichte heißen. ††) Aber nicht nur dieſe Wiſſenſchaften, ſondern auch die Künſte können, wenn ſie von rechter Art ſind, keinen andern Zweck haben, als uns zu humaniſiren.“ †††) So iſt „auch die griechiſche Kunſt eine Schule der Humanität; unglücklich iſt wer ſie anders betrachtet! Ohne die Kunſt der Griechen würden wir manche Gedanken ihrer Dichter und Weiſen nicht verſtehen; als öde Worte ſchwebten ſie vor uns vorüber. Nun hat ſie die Kunſt ſichtbar gemacht und damit auch den ganzen Geiſt der Compoſition ihrer Schriften, den Zweck ihrer Sittenformung, und was ſie ſonſt unterſcheidet, in anſehnlichen Bildern dem menſchlichen Verſtande vorgeſtellt, kurz, anſchauliche Categorien der Menſchheit gegründet.“ †*)

Ebenſo ſind nach Herder auch alle Einrichtungen der menſchlichen Geſellſchaft und menſchlichen Natur auf Bildung zur Humanität berechnet. „In allen Zuſtänden und Geſellſchaften hat der Menſch durchaus nichts Anderes im Sinn haben, nichts Anderes anbauen können, als Humanität, wie er ſich dieſelbe auch dachte. Ihr zu gut ſind die Anordnungen unſerer Geſchlechter und Lebensalter von der Natur gemacht, daß unſere Kindheit länger dauere und nur mit Hilfe der Erziehung eine Art Humanität lerne; ihr zu gut ſind auf der weiten Erde alle Lebensarten der Menſchen eingerichtet, alle Gattungen der Geſellſchaft eingeführt worden .... Was alſo in der Geſchichte je Gutes gethan ward, iſt für die Humaniät gethan worden.“ †**)

*) 27. Humanitätsbrief.
**) Sophron, 9. Rede.
***) Ebenda.
†) 29. Humanitätsbrief.
††) Sophron, 9. Rede; — über die Humanität bei den Alten und in der Geſchichte, vergleiche Capitel II und IV, 2. 6.
†††) 32. Humanitätsbrief.
†*) 63. Humanitätsbrief.
†**) Ideen zur Philoſophie der Geſchichte der Menſchheit, XV. Band, 1. Capitel.

Endlich ist auch die Religion ein hervorragendes Mittel zur Humanitätsbildung. „Dahin ging die Sorge der Gesetzgeber und Weisen, daß sie in Worten und Gebräuchen den Menschen die unentbehrlichen und heiligen Pflichten gegen ihre Mitmenschen anempfahlen und dadurch das älteste Menschen- und Völkerrecht gründeten. Religion wars, vom Morde sich zu enthalten, dem Schwachen beizuspringen, dem Irrenden den rechten Weg zu zeigen, des Verwundeten zu pflegen, den Todten zu begraben. In Religion wurden die Pflichten des Ehebunds, der Eltern gegen die Kinder, der Kinder gegen die Eltern, des Einheimischen gegen den Fremden eingehüllt und allmählig dies Erbarmen auch auf die Feinde vorbereitet.“*) Das Christenthum aber gebietet die reinste Humanität auf dem reinsten Wege: verzeihende Duldung, eine das Böse mit dem Guten überwindende thätige Liebe. Es giebt Licht und Leben der Menschheit, durch Vorbild und liebende That.**) Was mithin die Moral gebietet, finden wir auch in der christlichen Religion, aber in einem erhöhten, verklärten Glanz; sie flößt uns die Zuversicht ein, daß eine höhere Weisheit dem sittlich Guten den Sieg verleiht. Diese Religion ist die höchste Humanität, die erhabenste Blüthe der menschlichen Seele.***) Darum soll man begründen und befestigen, in den jungen Gemüthern, was wahrhaft Religon ist.†)

Demnach ist die Aufgabe der Erziehung nach Herder die Bildung zur Humanität, zum sittlich-religiösen reinen Menschenthum. Dieses Ziel ist der Endpunkt aller erzieherischen Thätigkeiten; dasselbe muß auch der Schule vorschweben, denn sie ist eine Erziehungsanstalt, die Volksschule in gleichem Sinne, wenn auch nicht in gleicher Weise wie das Gymnasium. Der edle Charakter der Menschheit, die Humanität, muß an jedem Schüler ausgeprägt werden. Eine solche Menschenbildung geht aller Berufsbildung voraus. Der Zögling muß vor Allem Mensch werden, ehe an einen bestimmten Beruf gedacht werden kann. Wehe ihm, wenn er in seinem zukünftigen Beruf vergißt, Mensch zu bleiben.††)

Aus allen diesen Anführungen erhellt, wie richtig Herder die Aufgabe der Erziehung erfaßt. Es erhellt aber auch, daß Herder seinen Humanitätsbegriff nicht aus Rousseau's „Emil“ geschöpft haben wird. Für Rousseau's Bildungsideal ist der Satz maßgebend, daß der Mensch von Natur gut sei. Herder leugnet diesen Satz mit Recht. Ist nun aber der Mensch von Natur gut, so hat die Erziehung nach Rousseau nur zu „verhindern, daß etwas geschehe.“†††) „Die erste Erziehung (bis zum 12. Jahre) darf also bloß rein negativ sein. Sie besteht nicht darin, daß man Tugend und Laster unterscheiden lehre, sondern daß man das Herz vor Fehlern, den Verstand

---

*) 28. Humanitätsbrief.

**) 124. Humanitätsbrief. — 25. Humanitätsbrief, S. 29 und 30.

***) Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, IV. Band, 6. Capitel.

†) Briefe über das Studium der Theologie, 21. Brief.

††) Sophron, 7. Rede. — Ebenda sagt Herder noch Folgendes: „Sobald man sich auf die künftige Bestimmung jedes einzelnen Zöglings einläßt, so müßten statt Einer, Sieben Schulen sein, aus denen Juristen und Kuchenbäcker, Cameralisten und Leinweber hervorgehen. Aber Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden.“ Herder trennt also die Erziehungsschulen von den Berufsschulen scharf ab.

†††) Emil I, S. 16.

ver Irrthümern bewahre —"*) eine Maßregel, die wir natürlich finden, wenn der Menſch ſchon von Natur aus gut ſein ſoll; dann wäre jede Veredelung des Gemüthes durchaus überflüſſig. Nach dieſer Methode, „ohne Vorſchriften zu leiten und Alles durch Nichtsthun auszurichten"**), glaubte Rouſſeau ſelbſt ein „Wunder der Erziehung" zu Stande zu bringen.***) Solche Maßregeln können nach dem bisherigen blos darauf berechnet ſein, im Zögling den Naturmenſchen zu erhalten und zu bilden. In der That iſt Rouſſeau's Bildungsideal der Naturmenſch, deſſen Tugenden zunächſt in der Selbſterhaltung, in einem naturgemäßen Leben beſtehen, deſſen Beſtrebungen auf ein glückliches Leben, auf die Zufriedenheit gerichtet ſind, die blos „darin beſteht, daß man das Ueberwuchern unſerer Wünſche über unſere Kräfte beſchneide und das Können mit dem Wollen in vollkommene Einſtimmung bringe". „Und", ſagt Rouſſeau weiter, „je mehr der Menſch in ſeinem natürlichen Zuſtande verblieben iſt, deſto geringer iſt der Abſtand ſeiner Kräfte von ſeinen Wünſchen, deſto weniger iſt er folglich von dem Glück entfernt." So ſehen wir, wie conſequent Rouſſeau das Bildungsideal des Naturmenſchen feſthält und zur Geltung bringen will. Und wenn er endlich an einem anderen Orte ſagt: „Man nehme die Kraft, die Geſundheit, die Zufriedenheit von uns hinweg, ſo ſind alle Güter des Lebens nur Dinge der Einbildung"†), ſo können auch dieſe Worte nur zur Beſtätigung dienen. Dieſe Stellen mögen zur Charakteriſtik des Rouſſeau'ſchen Erziehungszweckes im Allgemeinen genügen und zugleich beweiſen, daß Herder, der Prieſter der Humanität, unmöglich aus dieſer getrübten Quelle ſchöpfen konnte, ſo ſehr er ſonſt die Vorzüge des „menſchlich wilden Emil" anerkannte. Nur da, wo Rouſſeau von ſeiner Glückſeligkeitslehre und vom angeblichen Naturmenſchen abſehend ein Lobredner der Tugend wird, ſittliche Charakterbildung fordert und die Menſchenbildung aller Berufsbildung voran geſtellt haben will, nur da konnte ihm Herder beiſtimmen.

2) Erziehungsmittel im Allgemeinen.

Wenn Herder einen chriſtlich-humanen, charakterfeſten Willen als Erziehungszweck hinſtellte, ſo war er ſich ebenſo deutlich auch der Mittel bewußt, durch welche derſelbe gefördert und erreicht werden könne. Der Wille des Einzelnen kann nur durch Einſicht in andere Willensverhältniſſe, die als Vorbilder dienen, ſeiner Beſtimmung entgegengeführt werden. Darum wird die Vorführung, Beſprechung und Beurtheilung ſolcher Vorbilder dem Zweck der Erziehung am nächſten kommen. Dieſelben finden ſich vor Allem im wirklichen Leben, im Umgang, indem die Eltern und Lehrer zum Kinde in die innigſte Beziehung treten. Der Lehrer muß in ſeiner ganzen ſittlichen Erſcheinung den Schülern als ein Muſter voranleuchten; denn „wir wiſſen Alle, daß der Knabe von jedem ihm öffentlich dargeſtellten Vorbilde gewiß, auch ohne daß er es will, ein gutes oder böſes

*) Ebenda I, S. 87.
**) Ebenda I, S. 124.
***) Ebenda I, S. 87.
†) Emil I, S. 67 f.

Beiſpiel nehme, da wir in jungen Jahren unausbleiblich die Sitten, Geberden und Reden annehmen, die wir täglich vor uns ſehen, die ſich uns im lauten Schalle eindrücken und die ſich durch das Anſehen eines Lehrers oder Vaters ganz beſonders empfehlen."*) Jedoch ſind die Willensverhältniſſe der Vorbilder, die der Zögling durch eigene Erfahrung kennen lernt, auf einen viel zu engen Kreis beſchränkt; daher muß dieſer im Unterricht erweitert werden, wie Herder ſagt, „durch mitgetheilte Erfahrung", d. h. durch einen gedachten Umgang, der den Zögling in vorbildliche Willensverhältniſſe einführt, die in Darſtellung aus dem Menſchenleben, in der bibliſchen und Profan-Geſchichte, in ſagenhaften Stoffen und Erzählungen aus dem Leben angetroffen werden. Auf allen dieſen Gebieten iſt das erhabenſte Muſterbild Chriſtus. „Dieſer Chriſtus iſt menſchlich", ſchreibt Herder, „er iſt kein Bild in den Wolken zum Anſtaunen, ſondern ein Vorbild auf Erden zur Nachahmung und Lehre."**) Zu den bibliſchen und profangeſchichtlichen Stoffen, die wir „Geſinnungsſtoffe" nennen können, gehören auch viele altclaſſiſche Schriften, die im Gymnaſium gerade nach dieſer Seite beſonders ausgebeutet werden müſſen, weil ſie die reinſte Humanität in der edelſten Weiſe zum Ausdruck bringen. „Die Alten ſchildern Charaktere, Grundſätze, Sitten und Meinungen, dieſe darzuſtellen und zu verknüpfen, war der Zweck ihrer erleſenſten Werke. Ihre beſten Schriftſteller zeigen auf die Tugend als das Zünglein der Waage menſchlicher Handlungen und den edelſten Kampfpreis des menſchlichen Lebens. Licht und Schatten ſtellen ſie dar, ſie contraſtiren und gruppiren Geſtalten, Sinnesarten und Meinungen, und flößen uns ſo das moraliſche Gefühl des Schicklichen, des Großen, Schönen, Anmuthigen und Edlen ein. Dieſes Gefühl durch Leſung der Alten in uns zu wecken und zu erhalten, iſt um ſo nöthiger, da in der gegenwärtigen Welt eine Convenienz in niederträchtigen, frechen Meinungen, die für Grundſätze gelten und in offenem Gebrauch ſind, daſſelbe ganz zu erſticken droht." „Wer aber in ſeiner Jugend nach der Humanität gebildet wurde, der kann ſie nicht vergeſſen; ſie hat ſich ſeinem Gemüthe eingedrückt als das Herz ſeines Herzens, als die Seele ſeiner Seele."***)

Neben den genannten hiſtoriſchen Stoffen ſoll ferner Luthers Katechismus „recht innig auswendig gelernt werden". „Was Baſedow auch über das Jüdiſche der zehn Gebote ſage, mit rechten Erklärungen und leichten Einleitungen ſind ſie eine ſchöne Moral für die Kinder."†) Endlich ſollen ſchöne inhaltreiche Bibelſprüche, volksthümliche Sprüchwörter und Dichterworte, welche Tugenden ſchildern, der Jugend „Gedächtnißſprüche" werden, da ſie die Grundfeſten aller moraliſchen Wahrheiten enthalten.††) Alle dieſe Regeln der Sittenlehre ſollen mit Gründen und Beiſpielen aus dem ge-

*) Sophron, 18. Rede.

**) Briefe über das Studium der Theologie, 21. Brief. Von dieſem Geſichtspunkt aus iſt es vollkommen gerechtfertigt, wenn Francke u. A. im Erziehungsziel fordern, der Zögling ſolle zu Chriſto geführt werden.

***) 94. Humanitätsbrief.

†) Lebensbild II, S. 200 f.

††) 33. Humanitätsbrief; vergleiche dazu die Anweiſung zum Buchſtaben- und Leſebuch, § 7.

meinen Leben, der biblischen und Profan-Geschichte unterstützt werden; denn das giebt einen lebendigern Eindruck.*)

Das Gesagte läßt leicht erkennen, wie entschieden Herder die gesinnungsbildenden Stoffe in den Vordergrund stellt. Und sicherlich liefern sie zur Lösung der Erziehungsaufgabe den bedeutendsten Beitrag. Allein die sittlich-religiöse Erziehung des Zöglings, die durch die genannten Stoffe in unmittelbarer Weise angestrebt wird, ist nur eine Seite der geistigen Ausbildung, wenn gleich die vornehmste; auch die übrigen Anlagen des Menschen dürfen nicht verkümmern; darum fordert Herder, die Erziehung solle die Ausbildung aller unserer Kräfte und Anlagen auf den mannigfachsten Gebieten des Wissens anstreben, aber in der rechten Proportion.**) Daß diese Vielseitigkeit der Geistesbildung auch durch besondere Gründe geboten wird, mag hier nur angedeutet sein. Soll nämlich die moralische Gesinnung zur Herrschaft gelangen und mit Erfolg wirksam werden, so setzt das die Kenntniß der Naturgesetze, überhaupt derjenigen Bedingungen voraus, unter denen ein weitreichendes Wollen und Handeln erst möglich ist; mit andern Worten: der Gedankenkreis, welcher die Grundlage aller Gefühle, Wallungen, Gesinnungen und Handlungen ist, muß im Unterricht erst aufgebaut werden, und zwar durch Heranziehung anderer Fächer, als z. B. Naturwissenschaften, Sprachen, Mathematik ꝛc. Zugleich mag die Vielseitigkeit der Lehrstoffe dazu dienen, dem verschiedenen Individualitäten der Zöglinge die ihnen entsprechenden Gebiete näher zu bringen, die sie nach Ablauf der Erziehungsperiode berufsmäßig betreten können. In diesem Sinne, meint auch Herder, solle man für's Leben lernen, aber thöricht sei es, bei jeder einzelnen Aufgabe des Unterrichts zu fragen: wozu kann ich es anwenden? Man könne das nicht vorhersehen.***) Das non scholae, sed vitae discendum bezieht Herder übrigens noch ganz besonders auf die Bildung des Herzens und Charakters, dem die Herrschaft über alles Andere zukommen müsse.†)

3) Bemerkungen über das Verhältniß der Unterrichtsfächer zu einander.

Wenn in den theoretischen Erörterungen über die Aufgabe der Erziehung die Forderung hingestellt worden, daß der ganze Gedankenkreis des Zöglings von der Einheit des sittlichen Charakters beherrscht werde, so müssen auch in der Erziehungspraxis Vorkehrungen getroffen werden, welche eine solche Vereinigung aller seiner Vorstellungen um den gemeinsamen maßgebenden Mittelpunkt möglich machen. Es müssen daher auch im Unterricht diejenigen

*) Sophron, S. 239.

**) Sophron, 23. Rede.

***) Auch in dieser Beziehung erhebt sich Herder weit über Rousseau und Basedow, die im Unterricht überhaupt das mittelbare Interesse zu sehr in den Vordergrund stellen. Sie suchen die Aufmerksamkeit und den Eifer des Kindes, durch Hinweisung auf den Nutzen zu beleben, der aus den gelernten Dingen gezogen würde. Vergleiche besonders „Emil", II. Theil, S. 24 ff.

†) Sophron, 23. Rede.

Fächer die herrſchenden ſein, in denen ſittlich-religiöſe Willensverhältniſſe als Vorbilder angetroffen werden; das ſind nun, wie wir bereits wiſſen, hauptſächlich die bibliſche und Profan-Geſchichte und „Gedächtnißſprüche“. Mithin ſollen zu dieſen Gebieten die übrigen Unterrichtsgegenſtände unmittelbar oder mittelbar in Beziehung geſetzt werden, damit jene Einigung und die Herrſchaft der ſittlichen Perſönlichkeit über alles Wollen und Handeln zu Stande gebracht werden könne. Ein derartiges Concentriren der Schulwiſſenſchaften hat Herder zwar nirgends planmäßig erörtert, aber in Wahrheit hat er es doch gelehrt, wie aus einigen Zeugniſſen ganz unverkennbar hervorleuchtet. Er wies darauf hin und hat es auch durch Beiſpiele erläutert, daß in jenen Geſinnungsſtoffen verſchiedene Verhältniſſe und Dinge aus dem Natur- und Menſchenleben angetroffen werden, welche zum Ausgangspunkt für andere Unterrichtsfächer gemacht werden können.*) Darauf hielt er, wie ein Actenſtück verräth, auch in den Weimarer Schulen. Es meldet ihm daſelbſt ein Lehrer, den er in ſeiner Methode zweifellos beeinflußt, er habe im abgelaufenen Vierteljahre neben heimathlichen Naturobjecten, die er aufzählt, auch diejenigen Thiere behandelt, die im Buche Hiob ſtehen. Die Concentration bezieht ſich aber auch auf die Profangeſchichte. Darum fordert Herder, daß z. B. die Geographie ſich ſtets an jene anzuſchließen habe. Und um die Geographie zu verſtehen, müſſe die Naturkunde unbedingt herangezogen werden; denn zur Erdbeſchreibung gehören auch die Naturproducte der betreffenden Länderſtriche; an die Naturlehre ſchließen ſich endlich Mathematik und Zeichnen an. Nicht weniger ſtehen die Sprachen im Dienſt des Humanitätsideales; denn ſie ſind „Schlüſſel zu vielen Schatzkammern“; durch ſie hört man jeden größten Geiſt mit ſeiner Zunge.**) Der Zweck der lateiniſchen Sprache z. B. iſt hauptſächlich der, um durch ſie Geſchichte zu lernen und in den Geiſt großer Männer zu blicken.***) Auch die griechiſche Sprache dient zunächſt als Mittel, den Zögling in die Humanität der Alten einzuführen. Wie ſehr Herder für eine derartige Vereinigung und Vertiefung der Kräfte eintritt, werden wir ſpäter bei Vorführung der einzelnen Fächer noch ſehen; erwähnen wir nur noch, daß Herder ſehr entſchieden auch auf die Schäden des entgegengeſetzten Verfahrens hinweiſt, wenn er z. B. in Bezug auf Geſchmacksbildung ſagt: „Durch Vielwiſſerei und Vielthuerei wird der Geſchmack bunt; grelle Bilder und Farben treten zuſammen und vernichten einander oder ſie werden zu lächerlichem Quodlibet, zu verächtlichem Sammelſurium und Furfur“; oder wenn er in derſelben Rede gegen jede thörichte „Zertheilung der Seele“ eifernd ausruft: „Einheit iſt der Grund alles Zählens und aller Zahlen; ohne Mittelpunkt iſt kein Zirkel. Wer ſich ſelbſt verliert, hat Alles verloren, wer aus ſich läuft, beſitzt ſich nicht mehr.“ †)

---

*) Lebensbild II, S. 204.

**) Lebensbild I, 2. Abtheilung, S. 156.

***) Fragmente, die deutſche Literatur betreffend, 1767, II. Band, S. 35.

†) Sophron, 25. Rede.

4) Die Unterrichtsfächer als Erziehungsmittel im Besonderen.

a. Religionsunterricht.

Herder preist die Bibel als die tiefste Quelle der Weisheit und die derselben entlehnten Geschichten als ein hervorragendes Erziehungsmittel. Sie sollen in einer zusammenhängenden Reihe vorgeführt darstellen die Erziehung des Volkes Israel durch Jehovah bis zur Gründung des Christenthums, mit andern Worten: die allmälige Entwickelung der sittlich-religiösen Anschauungen und Cultureinrichtungen der Juden bis zur Vollendung des sittlichen Lebens, wie es uns in der Person Christi verkörpert entgegentritt; und diesen Entwickelungsgang soll der Lehrer auch in der Schule vorführen.*) Die Art, wie Gott die Menschheit immer weiter zu höherer Erkenntniß der Wahrheit geführt hat, ist Herdern die schönste Methode.**) In der Auswahl und Behandlung der biblischen Erzählungen empfiehlt er große Sorgfalt. „Alles blos Jüdische und noch mehr Aergerliche" soll vermieden werden.***) Ferner fordert er, die kernige Bibelsprache Luthers solle auch in der Schule aufrecht erhalten werden. „Unsere Zeit", schreibt er an Lavater, „hat sich aus einem sonderbaren Vorurtheil, als wenn ein Kind und Mensch das Alles nicht verstehe, was es nicht definiren kann, dagegen als orientalisch Geschwätz verschworen und will Alles in laue Umschreibung und kalte Definition auflösen." Dadurch geht aber das Urgepräge des Ueberlieferten verloren, und der echte Geist verfliegt; denn der gewöhnliche Paraphraſt spricht aus seiner Zeit, mit seinen Anschauungen; man hört ihn und nicht den ursprünglichen Autor. So verschwindet die lebendige Frische des Originals, und die Möglichkeit liegt dann nicht mehr so nahe, den Geist desselben mit dem Zöglinge nachzuempfinden.†) In den Erzählungen des alten Testaments, hebt Herder hervor, finden wir den urwüchsigen Ausdruck der religiösen Gefühle, wie sie auf eine natürliche Weise aus dem Volksgeist entsprangen, und erst allmälig im Gewande der hebräischen Poesie zu festen Glaubenssätzen sich ausgebildet haben. Er tadelt es, daß diese aus kalter Vernunft durch Disputation entwickelt werden, und fordert, daß statt dessen Scenen aus der Entwickelung der Menschheit vorgeführt werden mögen, welche dem Gemüthe den Glauben an jene Wahrheiten recht nahe rücken. Dieses Verfahren solle in allen Beweisen für die göttliche Weltordnung angewendet werden.††) Dieser Grundsatz wird uns bald zu einer weiter gehenden Betrachtung führen. Wie wir bereits wissen, legt Herder auf die Erlernung des Katechismus und auf „Gedächtnißsprüche" (Bibel-Volkssprüche und Kirchenlieder), in welchen sittlich-religiöse Wahrheiten und Lebensregeln ausgesprochen sind, einen großen Werth; gute Sprüche und Lieder sind ihm der wahre Katechismus des Volkes, den man

*) Ein solcher findet sich ausführlich in den Briefen über das Studium der Theologie, als Skizze auch in einem Briefe an Lavater (Herder's Nachlaß II, S. 46 ff.).
**) Brief an Lavater.
***) Lebensbild II, S. 199 und Sophron, S. 239.
†) Briefe über das Studium der Theologie, S. 289 f.
††) Brief an Lavater.

nicht nur gern ins Gedächtniß faßt, ſondern auch im Herzen und Gemüthe trägt.*) Das Auswendiglernen hält er nur dann für zuläſſig, wenn vorher für das nöthige Verſtändniß geſorgt worden. Dazu ſollen namentlich Beiſpiele aus der bibliſchen und Profan-Geſchichte und aus dem Leben, wie auch Zergliederungen und Fragen, zunächſt ohne Luthers Erklärungen**), das Ihrige beitragen. In ſeinen Katechismus hat Herder, wohl der Kürze wegen, nur hie und da Beiſpiele eingeſtreut; dafür hat aber Horn jenen Grundſatz in ſeinem genannten Handbuch im Geiſte Herders conſequent durchgeführt.

b. Geſchichte.

Neben dem Religionsunterricht reſp. der bibliſchen Geſchichte ſteht als Geſinnungsſtoff gleichbedeutend die Profan-Geſchichte. „Wenn irgend wo menſchliche Geſinnungen herrſchen ſollen", ſagt Herder, „ſo iſt's im Felde der Geſchichte; denn ſie erzählt menſchliche Handlungen, die den Werth des Menſchen entſcheiden." „Der Geiſt der Geſchichte behandelt die Menſchen, als unter einem Sittengeſetz ſtehend, das in ihnen allen ſpricht, zuerſt linde warnt, dann härter ſtraft und jede gute Geſinnung durch ſich und ihre Folgen belohnt." In dieſer Beziehung, meint Herder, ſei Herodot muſterhaft, der unbefangen die Begebenheiten erzähle und bemerke, wie allenthalben nur Mäßigung die Völker glücklich mache und jeder Uebermuth ſeine Nemeſis hinter ſich habe. „Dieſes Maß der Nemeſis iſt der einzige und ewige Maßſtab aller Menſchengeſchichte. Jede böſe That hat ihre Strafe hinter ſich, je ſpäter, deſto ſchrecklicher. Die Schuld der Väter häuft ſich mit zerſchmetterndem Gewicht auf die Kinder und Enkel; auf der andern Seite wird aber auch jedes Gute belohnt und erhalten; jeder Seufzer des Unterdrückten ſtieg gen Himmel und fand zu ſeiner Zeit einen Helfer." „Wie milde, wie ſanft aufmunternd, aber auch wie ernſt und zuſammenhaltend iſt dieſer Geiſt der Menſchengeſchichte! Er läßt jedes Volk an Stelle und Ort; denn jedes hat ſeine Regel des Rechts, ſein Maß der Glückſeligkeit in ſich. Er ſchont Alle und verzärtelt Keines. Sündigen die Völker, ſo büßen ſie und büßen ſo lange und ſchwer, bis ſie nicht mehr ſündigen. Wollen ſie nicht Kinder ſein, ſo erzieht die Natur ſie als Sklaven." ***)

Was die Anordnung des hiſtoriſchen Stoffes betrifft, ſo findet das ſchon bei der bibliſchen Geſchichte hervorgetretene Princip ſeine durchgängige Anwendung. Die Geſchichtsreihe, fordert Herder, hat ſich nach dem Culturfortſchritt zu richten, und der Zögling ſoll mithin durch die einzelnen Stufen der Culturentwickelung hindurch geführt werden. Den hierbei maßgebenden Geſichtspunkt weiß uns Herder treffend auseinander zu ſetzen, wenn er ſagt: „Die Geſchichte iſt nicht eine Geſchichte der Kriege und Könige, nicht ein Verzeichniß von Friedensſchlüſſen und Jahreszahlen, ſondern eine Geſchichte der allgemeinen menſchlichen Culturentwickelung. In der Geſchichte ſoll nachgewieſen werden, wie ſich die einzelnen Zweige der Cultur, wie ſich die

*) Anweiſung zum Katechismus, § 8; vergl. die Anweiſung zum Buchſtaben- und Leſebuch, § 7.

**) Anweiſung zum Katechismus 1, 2, 3, 5.

***) Das Ganze iſt wörtlich aus dem 121. Humanitätsbriefe entlehnt.

Wiſſenſchaften, Künſte, Erfindungen, Sitten u. ſ. w. allmählig entwickelt haben. Durch eine ſolche Reihe der Culturentwickelung fällt alſo die iſolirte Geſchichte von Fürſten, Schlachten und Geſetzen weg; Alles vereinigt ſich in der Entwickelungsreihe der Menſchheit.*) In der griechiſchen Geſchichte z. B. ſoll vorgeführt werden die Bildung der Griechen „zu kleinen Völkern und Staaten, zu Künſten und Wiſſenſchaften, und zur Tugend des Bürgers, der Liebe des Vaterlandes. Alle Begebenheiten, Perſonen, Facta, müſſen in dies Licht treten, weil es das Nützlichſte, Wahre und Einzige iſt, was der Knabe begreift.“ Jeder Fortſchritt in der Entwickelung, „jede große Erfindung, Unternehmung und That, jeder Schritt zur Abſchaffung von Mißbräuchen kommt da auf ſeine Stelle, und ſo wird der Verfolg der Geſchichte für den jungen Lehrling ein Anblick der Karte der Menſchheit und des durch alle Laſter, Fehler und Tugenden zum Beſten ringenden menſchlichen Geiſtes.“ **)

Es fragt ſich nun, wie die Geſchichte in Bezug auf den innerſten, ſittlichen Gehalt aufgefaßt und behandelt werden ſoll! Herder weiß uns darüber Vieles zu ſagen. Er fragt ſich zunächſt ſelbſt: „Wozu lernt man Geſchichte? um einen falſchen Glanz anzuſtaunen? um Miſſethaten, die — wer es auch ſei — Griechen, Römer, Deutſche, Franken, Kalmucken, Hunnen und Tartaren als Menſchenwürger und Weltverwüſter begangen, gedankenlos oder mit knechtiſcher Ehrfurcht chronologiſch herzuerzählen? Die Zeiten ſind vorüber. Urtheil, menſchliches Urtheil ſoll durch die Geſchichte gebildet und geſchärft werden, ſonſt bleibt ſie ein verworrenes oder wird ein ſchädliches Buch. Auch Griechen und Römer ſollen wir mit dieſem Urtheil leſen. Alexander der Welteroberer, der Trunkenbold, der Grauſame, der Eitle und Alexander der Beſchützer der Künſte, der Förderer der Wiſſenſchaften, der Erbauer der Städte, der Ländervereiniger, ſind in derſelben Perſon nicht Eine Perſon, nicht zwei Perſonen von Einem Werth. So mehrere vielköpfige und vielgeſichtige Ungeheuer.“ ***) „Die Geſchichte iſt ein Spiegel der Menſchen und Menſchenalter, ein Licht der Zeiten, eine Fackel der Wahrheit. Eben in ihr und durch ſie, müſſen wir bewundern lernen, was zu bewundern iſt, und lieben lernen, was zu lieben iſt; aber auch haſſen, verachten, verabſcheuen lernen, was abſcheulich, häßlich, verächtlich iſt, ſonſt werden wir veruntreuende Mörder der Menſchengeſchichte.“ Darum ſoll

---

*) Lebensbild II, S. 206 ff. Sophron, S. 241 und 20. Rede. Vergl. auch die 4. Rede.

**) Sophron, S. 243. — Sehr werthvolle Züge für eine richtige Auffaſſung der menſchlichen Culturentwickelung hat Herder namentlich in ſeinen „Ideen“ geliefert; ſo im I. Buch 6. Capitel, II. Buch 3. Capitel, im VII. Buch 1. Capitel, VIII. Buch 2. und 3. Capitel, im IX. Buch 3. und 4. Capitel (treffliche Darſtellung über die Entwickelung der Regierungsformen), endlich im XV. Buch 3. Capitel. — Außerdem hat er auch in ſeinem „Grundriß des Unterrichts für einen jungen Adeligen“ (im Sophron) die allgemeine Culturentwickelungsreihe einzuhalten geſucht. In der ganzen Auffaſſung der Geſchichte hat Montesquieu großen Einfluß auf Herder ausgeübt.

***) Im 119. Humanitätsbrief macht Herder auch darauf aufmerkſam, daß bei der Beurtheilung ein Unterſchied zu machen ſei, ob der Ruhm, das Verdienſt eines Mannes aus der Gunſt des Augenblicks hervorgehe oder feſt wurzelnd im einheitlichen Charakter ſeinen Urſprung habe, denn in jenem Falle habe man es gewöhnlich mit falſchem Schimmer zu thun.

man im Geſchichtsunterricht „raiſonniren“, damit der Schüler „die Engel oder Dämonen der Menſchen mit reifem Urtheil kennen lerne“.*)

Die Richtigkeit dieſer Gedanken, die wir wegen ihrer originellen Beſtimmtheit wörtlich darzubieten für werth hielten, bezweifelt heute Niemand mehr. In denſelben fordert Herder entſchieden genug zur Beſprechung und Beurtheilung der vorkommenden Willensverhältniſſe auf, gerade ſo, wie in der bibliſchen Geſchichte. Man ſoll ſich alſo nicht begnügen mit einem bloſen Wirkenlaſſen des Hiſtoriſchen und mit der gedächtnißmäßigen Aneignung deſſelben, ſondern ſoll mit dem Schüler raiſonnirende, d. i. vernünftige Betrachtungen anſtellen, damit ſein ſittliches Urtheil gebildet werde. Daraus ergeben ſich dann, wie in der bibliſchen Geſchichte, gewiſſe ſittliche Grundanſchauungen, gleichſam ethiſche Kryſtalle, die ihren weſentlichen Beitrag zum Ausbau des „Katechismus der Menſchheit“ liefern, der ſich mit dem Luther'ſchen Katechismus zuſammen ſchließen ſoll.**)

Bei der Betrachtung der Erziehungsmittel haben wir unter Anderem den Gedanken berührt, daß die Geſinnungsſtoffe darauf berechnet ſind, den an Willensverhältniſſen beſchränkten wirklichen Umgang des Zöglings zu erweitern. Von dieſem Geſichtspunkt aus betrachtet iſt es völlig gerechtfertigt, wenn Herder fordert, der Schüler ſolle ſo hinein verſetzt werden in die mannigfachen, entlegenen Geſinnungen, Handlungen und Begebenheiten, als ob er dieſelben thatſächlich erlebe. Soll das erreicht werden, hören wir Herder weiter, ſo genügt ein trockenes Erzählen nicht, ebenſo wenig wie ein ſkelettartiger Leitfaden. Lebendig muß die Darſtellung ſein, wenn der Lehrer Facta und Perſonen mit voller Klarheit vor das geiſtige Auge der Schüler zaubern, wenn er mit ihnen hinein in fremde Länder und Völker wandeln will. Die Geſchichte muß alſo anſchaulich vorgeführt werden.***) Den Schülern empfiehlt er, Tabellen über die Geſchichtsreihen zu entwerfen; der Lehrer ſollte ſolche von ihnen nach dem Lehrbuche ausarbeiten laſſen, weil ſie die Geſchichte mehr ins Gedächtniß prägen, als lange Dictate je thun würden. Außerdem ſei das eine ſehr angenehme Uebung, die den Kopf der Schüler auch für andere Wiſſenſchaften aufräume, weil ſie gewöhne, Begriffe in Ordnung zu ſetzen und ſie in ſolcher zu denken.†)

In Rouſſeau's „Emil“ finden ſich manche Anklänge an Herder's Anſichten über den Geſchichtsunterricht, wie wenn er z. B. beklagt, daß man in die Geſchichte blos große Umwälzungen hineinziehe und nur ſinnlich auffallende und hervorſtechende Thaten aufzeichne, die man durch Namen, Orte und Jahreszahlen feſthalten könne. Man laſſe die Völker erſt auftreten, wenn ſie mit Nachbarſtaaten in Conflict gerathen, wenn ſie im Fall begriffen ſind. Dagegen verſchweige man das Emporkeimen unter der Ruhe einer friedlichen Regierung und die ſtufenweis fortſchreitenden Urſachen der Ereigniſſe. Außerdem tadelt Rouſſeau die Geſchichtsſchreiber, die ihr Urtheil in ihre Werke hineingeflochten und verlangt für den Zögling blos Thatſachen: „Beurtheilen ſoll er ſie ſelbſt. Nur dann kann er Menſchenkenntniß ſammeln.

*) Sophron, 20. Rede.
**) Lebensbild II, S. 202.
***) Lebensbild II, S. 202, 210 f. und Sophron, 1. Rede.
†) Sophron, S. 242.

Wenn des Verfaſſers Urtheil ihn unaufhörlich leitet, ſo ſieht er nur durch das Glas eines Anderen." Dagegen lobt er die Alten, namentlich diejenigen, die am einfachſten erzählen. Für einen ſolchen hält er Thukydides, der aber leider zu viel von Schlachten und Kriegen erzähle; dagegen „der gute Herodot, der ohne Malereien, ohne untergelegte Maximen, aber fließend, naiv erzählt und in intereſſante Einzelheiten eingeht, wäre vielleicht der beſte unter den Hiſtorikern . . ." *)

c. Geographie.

Seine Gedanken über dieſelbe hat Herder in der berühmten Schulrede „von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit des Studiums der Geographie" (1784) mit einem pädagogiſchen Scharfblick und mit einer Tiefe des wiſſenſchaftlichen Verſtändniſſes dargelegt, wie es bisher noch nicht geſchehen war. Im Eingang weiſt er die von einem Ungenannten gemachte Bemerkung, daß die Geographie ein trockenes Studium ſei, zurück, und erwiedert, daß ſie nach ſeinem Begriffen ebenſo trocken ſei, wie die Ilm oder das Weltmeer, er kenne wenige Wiſſenſchaften, die ſo reich an nützlichen und angenehmen Kenntniſſen ſeien; jeder wohlerzogene Jüngling ſollte ſich dieſelben aneignen.

Um das zu beweiſen, will er „ein kleines Gemälde der Materie und der Form entwerfen, in der er ſie ſelbſt in den beſten Jahren ſeines Lebens mit dem äußerſten Vergnügen gelernt und mit ebenſo vielem Vergnügen Anderen gelehrt habe". Auch hier wollen wir ihn ſelbſt ſprechen laſſen, indem uns nur einige Umſtellungen erlaubt ſein mögen.

Die Geographie dient zunächſt der Geſchichte; ohne jene iſt dieſe ein Luftgebäude; man muß wiſſen, wo etwas geſchehen. So wird die Geographie zu einer illuminirten Karte für die Einbildungskraft, ja auch für die Beurtheilungskraft; denn nur durch ihre Mitwirkung wird es deutlich, warum dieſe und keine anderen Völker ſolche und keine andere Rolle auf dem Schauplatze unſerer Erde ſpielten; warum dies Reich lang, jenes kurz dauern mußte; warum dieſe Regenten hier, jene dort herrſchen konnten; warum die Monarchien und Reiche ſo und nicht anders auf einander folgen, ſo und nicht anders zuſammengrenzen, ſich befehden oder vereinigen konnten; woher die Wiſſenſchaften und die Cultur, die Erfindungen und Künſte dieſe und keine andere Laufbahn nahmen, und wie von der Höhe Aſiens durch Aſſyrer, Perſer, Aegypter, Griechen, Römer, Araber u. a. Völker endlich der Ball der Weltbegebenheiten und Weltſtreitigkeiten jetzt hieher, dann dorthin geſchoben worden. Kurz, die Geographie iſt die Baſis der Geſchichte, und die Geſchichte iſt nichts als eine in Bewegung geſetzte Geographie der Zeiten und Völker. Wer eine ohne die andere treibt, verſteht keine, und wer beide verachtet, ſollte wie der Maulwurf nicht auf, ſondern unter der Erde wohnen. Die Geſchichte iſt das Buch und die Geographie der Schauplatz der Haushaltung Gottes auf unſerer Welt. Soll nun die Geographie den Schüler mit dieſem Schauplatz vertraut machen, ſo kann und darf ſie nicht ein

*) Emil II, S. 108—113; vergl. I, S. 111—114.

trockenes Namensverzeichniß von Ländern, Städten, Grenzen und Flüſſen ſein. Das wäre blos eine trockene, aber auch unwürdig behandelte und mißverſtandene Wortkenntniß, die nicht nur nicht bildend, ſondern in hohem Grade abſchreckend, ſaft- und kraftlos wäre. Alle jene Dinge ſind nothwendige Materialien, aber das Gebäude muß davon erbaut werden, ſonſt ſind ſie Steine und Kalk, d. i. Schutt, an dem ſich kein Menſch freut, in dem keine lebendige Seele wohnt. Die Farben ſind dem Maler nothwendig, aber er braucht ſie zum Gemälde, alsdann erſt erfreuen ſie das Auge und unterrichten die Seele. Geographie iſt das, was ſchon der Name dieſer Wiſſenſchaft ſagt: Erdbeſchreibung. Darum iſt vor Allem phyſiſche Geographie nothwendig. Die Erde, den wunderbaren Schauplatz, auf den uns die ſchaffende Weisheit und Güte zu ſetzen für gut befunden, muß der Schüler „von ſeiner ſichtlichen Situation“ *) ausgehend kennen lernen nach ſeiner Bodenbeſchaffenheit, nach Producten, Gattungen von Geſchöpfen, verſchiedenen Gebräuchen, Sitten, Religionen, Regierungsarten. Das Alles lebendig und anſchaulich erzählt und unterſucht, wie es in guten Reiſebeſchreibungen dargeſtellt wird, erweckt in der Seele des Schülers lebhafte Bilder von dem Schauplatz, auf welchem die Helden der Geſchichte gewandelt. In dieſer Weiſe ſoll die Geographie eine Bilderſammlung werden.**)

Daß die Geographie von der Heimath ausgehen müſſe, haben wir bereits erwähnt. Herder hat ſich ſicherlich auch die Schwierigkeiten in der methodiſchen Behandlung einfacher geographiſcher Grundbegriffe zum Bewußtſein gebracht, deutet ſie aber blos an und hat ihre Löſung, zu der Rouſſeau einen guten Anſatz gemacht, leider nicht niedergeſchrieben. Er hält die Anfangsgründe der Geographie für das Schwerſte und fragt ſich: wie ich von meiner ſichtlichen Situation ausgehe? wie ich eine Inſel, Halbinſel u. ſ. w. in der Natur finde? wie das Alles auf eine Karte komme? wie eine Karte der Welt werde? wie ſich Meer und feſtes Land im Ganzen verhalte? wie Flüſſe und Gebirge werden? wie die Erde rund ſein könne? wie ſie ſich umſchiffen laſſe? wie ſie in der Luft ſchwebe? wie Tag und Nacht werde? Alles das ſind Probleme, die der Lehrer mit ſeinen Schülern in der phyſiſchen Geographie in den erſten Schuljahren zu löſen hat.***)

Zum erſten geographiſchen Unterricht mögen noch folgende im Sophron als Fragment mitgetheilte Bemerkungen, die in mancher Beziehung das bisher Geſagte beſtätigen oder näher beleuchten, ihre Stelle finden. — „In der unterſten Claſſe ſoll die Geographie blos naturhiſtoriſch gelehrt werden. Die Hauptſtädte, die Namen der Könige und dergleichen bleiben dem Knaben noch völlig verborgen. Dafür lernt er blos phyſiſche Geographie, d. i. Länder, Berge, Flüſſe, Meere, ſonderbare Gewächſe und Thiere kennen, vorausgeſetzt die ganze Geſtalt und den Bau der Erde. Er lernt, wo Rennthiere und Elephanten, wo Affen und Kameele ſind, wo Kaffee und Thee wächſt, welche Nationen ſie holen, wie die Leute ausſehen, die dort und hier wohnen und dergleichen. Die vornehmſten dieſer Sachen müſſen in Kupfern

*) Lebensbild II, S. 204.
**) Ebenda II, S. 205.
***) Ebenda II, S. 204 f.

gezeigt werden. Die politiſche Geographie wird aber für einmal nicht getrieben. Die angenehme, faßliche und für die Kinder ſehr lehrreiche Lection in der phyſiſchen Geographie wird in der folgenden Claſſe fortgeſetzt und allgemach mit der politiſchen Geographie verbunden, doch ſo, daß alles Unverſtändliche und für den gemeinen Mann Unbrauchbare übergangen wird. Außer den Merkwürdigkeiten der Natur in den verſchiedenen Ländern und Welttheilen werden den Schülern von der verſchiedenen Lebensart und den Sitten der Völker, von ihren Religionen und Regierungsarten die Kenntniſſe beigebracht, die ihnen, eine Zeitung zu verſtehen oder einem Geſpräche von dem, was in der Welt geſchieht, nicht ohne Schande beizuwohnen, nöthig ſind." —

Wie ſehr Herder auch in Bezug auf den geographiſchen Unterricht von Rouſſeau angeregt wurde, zeigen vielleicht am deutlichſten folgende Stellen aus dem Emil: „Bei jedem Studium, es ſei auch, welches es wolle, ſind ohne den Begriff von den bezeichneten Gegenſtänden die bloſen Bezeichnungen nichts. Gleichwohl ſchränkt man die Kinder immer auf dieſe Zeichen ein, ohne ihnen jemals etwas von den Gegenſtänden, die dieſe Zeichen repräſentiren, begreiflich zu machen. Man glaubt ihnen eine Beſchreibung der Erde zu liefern, wenn man ſie die Landkarte kennen lehrt; man lehrt ſie Namen von Städten, Ländern, Flüſſen, wovon ſie glauben, daß ſie nirgend wo anders exiſtiren, als nur auf dem Papier. Ich erinnere mich, irgend wo eine Geographie geſehen zu haben, welche alſo anfing: ‚Was iſt die Erde? Sie iſt eine Kugel von Pappe!' So iſt gerade die Erdbeſchreibung der Kinder. Ich bin vollkommen überzeugt, daß kein Kind von zehn Jahren, und wenn es zwei Jahre Unterricht in der Sphärik und Kosmographie gehabt hat, nach den angegebenen Regeln, ſich von Paris nach St. Denis zu finden vermag. Ich behaupte, daß nicht ein einziges im Stande ſei, nach dem gezeichneten Plane von ſeines Vaters Garten den Gängen darin zu folgen, ohne ſich zu verirren. Da ſeht ihr die gelehrten Leutchen, die auf ein Haar genau wiſſen, wo Peking, Iſpahan, Mexiko und alle die Länder der Erde liegen." *) Mehr poſitiver Natur iſt folgende treffende Bemerkung: „Seine (des Kindes) beiden erſten geographiſchen Hauptpunkte mögen die Stadt ſein, woher das Kind iſt, und das Landhaus ſeines Vaters. Darauf folgen die Orte, die zwiſchen beiden liegen, darnach die Flüſſe der Nachbarſchaft, endlich die Beſchauung der Sonne und das Verfahren ſich zu orientiren. Hier iſt der Punkt der Wiedervereinigung. Es entwerfe ſich ſelbſt eine Karte, die anfänglich nur von den obigen zwei Orten gebildet wird, zu denen es nach und nach die anderen hinzuſetzt..." **) Zur Erweiterung der geographiſchen u. a. Kenntniſſe empfiehlt Rouſſeau auch das Reiſen und Reiſebeſchreibungen. Auf dieſe Vorſchläge macht auch Herder ausdrücklich aufmerkſam.***)

---

*) Emil, I. Theil, S. 110.

**) Ebenda, II. Theil, S. 12 f.; vergl. S. 27 f. — Schon Chr. Semler (1739) fordert, daß die Kenntniß der nächſten Umgebung, der Heimath, des Vaterlandes vorangehe; „derſelben Kenntniß iſt viel nöthiger, als daß man wiſſe, wo in der Welt Dublin, Aſtracan und Adrianopel liegt." (Raumer, Geſchichte der Pädagogik II, S. 133).

***) Lebensbild II, S. 206.

d. Naturkunde und Mathematik.

In der vorigen Betrachtung sahen wir, wie die Geographie die Grundlage der Geschichte bilden soll. Es entging uns auch nicht, in wie nahe Beziehung Herder die Naturkunde zur Geographie setzte. Jeder Landstrich, hebt er hervor, hat seine eigenthümlichen Producte, seine merkwürdigen Thiere, die in der Erdbeschreibung niemals fehlen dürfen, weil sie nützlicher und wichtiger sind als politische Betrachtungen. „Das arabische Roß, das ägyptische Kameel, der indische Elephant u. s. w. sind denkwürdigere Symbole und Wappenzüge einzelner Länder, als die wandelbaren Grenzen, die irgend ein trüglicher Friede zog und vielleicht der erste neue Krieg verändert.“ *) Mit Rücksicht auf diese nahe Berührung der Geographie mit der Naturkunde ist es begreiflich, wenn Herder die erstere für die Basis der letzteren — wie der Geschichte — erklärt; denn wo von Natur-Producten, -Erscheinungen und -Kräften gesprochen wird, da muß nothwendig ein Schauplatz vorausgesetzt werden, an den der naturkundliche Unterricht anzuknüpfen hat. So „erinnert der Berg an Metalle und Steine, an Quellen und Ströme“, der ganze Landstrich an die auf demselben vorkommenden Thiere und Pflanzen. „Alles das fügt sich in einander und entwirft in dem Geist des Zöglings ein unvergeßliches Gemälde voll lehrreicher Züge. Durch die Naturgeschichte zeichnet sich jedes Land, jedes Meer, jede Insel, jedes Klima, jedes Menschengeschlecht, jeder Welttheil bei ihm mit unverlöschbarem Charakter aus, um so mehr, da diese Charaktere beständig sind und nicht mit dem Namen eines sterblichen Regenten wechseln.“ **) So hat die Naturkunde ihre Objecte aus der Geographie zu holen, freilich nicht ausschließlich; Ausgangspunkte können auch die historischen Stoffe bieten. Natürlich ist Herder nach dem schon früher Bemerkten weit davon entfernt, gleich anfangs fremdländische Dinge heranziehen zu lassen, wo die Heimath mit ihren Objecten so nahe liegt. Er fordert ausdrücklich, die Naturgeschichte des zunächst Liegenden gehe voran***), und diesen Grundsatz brachte er auch im Seminar, wie der genannte Bericht jenes Lehrers beweisen dürfte, zur Geltung. Für die erste Zeit empfiehlt er zunächst „alle merkwürdigen Sachen, die man täglich braucht und sieht und nicht kennt, Kaffee, Thee, Zucker und Gewürze, Bier, Wein, Brot u. s. w.“, überhaupt die gemeinsamen Bedürfnisse des Lebens und die Thiere, die das Kind so lieb hat.†) In den naturkundlichen Unterricht sollen sich auch Künste, Handwerke, Erfindungen u. s. w. einschlingen, da sie mit der Natur in naher Beziehung stehen.††) Daß dabei die Naturlehre eine reiche Ausbeute findet, braucht kaum erinnert zu werden.

Herder dringt bei allem naturkundlichen Unterricht mit allem Nachdruck auf Anschauung.

---

*) Sophron, 6. Rede.
**) Ebenda.
***) Lebensbild II, S. 197.
†) Ebenda II, S. 197.
††) Ebenda II, S. 198.

Es müſſen lebendige Sachen und Kupfer zu Hilfe genommen werden*), wie auch die Naturlehre durch Experimente, durch eigene Erfahrung vorbereitet ſein muß.**) Es müſſen die Werkſtätten der Handwerker und Künſtler beſucht werden.***) Dabei ſoll der Lehrer nicht mit Worten über die vorliegenden Dinge ſprechen, ſondern ſoll ſie durch die Schüler anſchauen und erklären laſſen.†) „Welche Wetteiferungen! welche Revolutionen in der Seele des Knaben! welche Erregung von unten auf! Eifer, nicht blos academiſch todter Erklärungen, ſondern lebendiger Kenntniſſe; das erwecket die Seele. Das giebt Luſt zu lernen und zu leben: das hebt aus der Einſchläferung der Sprache; .. das läßt ſich anwenden, das bildet auf Zeitlebens.“ ††) „Ein Schüler, der von Künſten und Handwerken ohne lebendige Anſchauung ſchwatzt, iſt noch ärger, als der von Allem nichts weiß.“ †††) „Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alle dem lebendige Begriffe zu geben, was er ſieht, ſpricht, genießt, um ihn in ſeine Welt zu ſetzen und ihm den Genuß auf ſeine ganze Lebenszeit einzuprägen. Mit einem ſolchen Anfange wird er nie der Wiſſenſchaften, noch weniger des Lebens überdrüſſig werden, nie ſeine Schulzeit beklagen. Ein ſolches Verfahren verſchließt auf immer den faulen moraſtigen Weg, auf Wörter, Bücher und Urtheile Anderer ſtolz hinzutreten und ewig ein ſchwatzender Unwiſſender zu bleiben.“ †*)

Auf ſeiner Seereiſe, wo Herder ſo ganz den Eindrücken der Natur hingegeben war, beklagt er, daß ſeine Jugendbildung gerade in dieſer Beziehung große Mängel zeige. Er wünſcht ſich mit reellen Wiſſenſchaften mehr beſchäftigt zu haben; ſo wäre er nicht ein „Tintenfaß von gelehrter Schriftſtellerei“, nicht ein „Repertorium voll Bücher und Hefte“, nicht ein „Wörterbuch von Künſten und Wiſſenſchaften“ geworden, die er nicht geſehen habe und die er gar nicht verſtände.†**) Ueberall wolle er die Naturſachen und Inſtrumentenſammlungen kennen lernen und dann nach ſeiner Rückkehr Alles aufbieten, um die Nutzbarkeit und Unentbehrlichkeit ſolcher Sachen des Anſchauens zu zeigen; er will das Elende der Worterzählungen beweiſen

---

*) Lebensbild II, S. 197.

**) Ebenda II, S. 203; vergl. S. 163. — Emil II, S. 21 f. und 62 f.

***) Ebenda II, S. 214; nach Rouſſeau ſoll auch Emil die Werkſtätten der Künſtler und Handwerker beſuchen und auch Hand an's Werk legen, ja ſogar ein Handwerk erlernen (II. Theil, S. 34 und 52).

†) Ebenda II, S. 163.

††) Ebenda II, S. 198 f. und I, 1. Abtheilung, S. 45.

†††) Ebenda II, S. 198.

†*) Ebenda II, S. 199 f. — In der Forderung und Würdigung des Studiums der Natur war Herder mit Rouſſeau durchaus einverſtanden und ſuchte allen derartigen Unterricht wie dieſer auf lebendige Anſchauung zu begründen. Ueberhaupt begegnen gerade hier wiederholt Anklänge an den Emil. So ſagt ſchon Rouſſeau: „Ich haſſe die Bücher, man lernt aus ihnen über Dinge ſprechen, die man nicht verſteht“ (II. Th., S. 32); ferner: „Ich ermüde nicht, es zu wiederholen, daß ihr der Jugend den Unterricht mehr in Thaten als in Worten ertheilen müßt. Was ſie aus der Erfahrung lernen können, ſollen ſie nicht aus Büchern leſen“ (II. Th., S. 128 f.). „Sachen! Sachen! ich kann es nicht oft genug wiederholen, daß wir den Worten zu viel Gewalt einräumen. Mit unſerer ſchwatzhaften Erziehungsweiſe bilden wir nichts als Schwätzer!“ (II. Th., S. 25 f.). Vergleiche dazu die vielen (allerdings vielfach dem bloſen Nützlichkeitsprincip fröhnenden) naturkundlichen Experimente im Anfang des II. Theils.

†**) Ebenda II, S. 158.

und nicht ruhen, bis die Schule einen Schatz von Instrumenten und Naturalien beſitzt.*) Wiederholt empfiehlt er auch Bilder zur Benützung**), an einer Stelle jedoch mit der richtigen Bemerkung, daß ſie nur ein dürftiger Nothbehelf ſind für Dinge, die man in der Wirklichkeit nicht betrachten kann. Wer blos das Bild der Sache hat, ſagt er, kann auch und zwar ſehr angenehm discuriren; Bild aber iſt einmal nicht Sache; vom Bild discuriren und genoſſene Wahrheit anſchauen, iſt nicht daſſelbe.***) Ganz unerbittlich aber iſt Herder gegen die Worterzählungen, gegen den ſogenannten Verbalrealismus und das Operiren mit abſtracten, unverſtandenen Begriffen.†) Von dieſem Standpunkt ausgehend hat er auch jenem idealen Schulplan des Jahres 1769 entworfen. In jeder der drei Claſſen unterſcheidet er drei Stufen, die das allmählige Aufſteigen vom Concreten zum Abſtracten kennzeichnen: 1) die naturkundlich-mathematiſche, 2) die hiſtoriſch-geographiſche, 3) die religiös-philoſophiſche.††)

Ueber Mathematik hat Herder nur wenige fragmentariſche Bemerkungen niedergeſchrieben, die wir hier in freier Zuſammenſtellung wiedergeben wollen. Herder will, daß die Mathematik mit der Naturkunde, namentlich mit der Phyſik in Verbindung gebracht werde, ebenſo mit der Geographie, da die Geometrie dem Verſtändniß der Karten nothwendig zu Hülfe kommen müſſe.†††) Das Zeichnen empfiehlt Herder als ein hervorragendes Bildungsmittel zur Geometrie: „Durch daſſelbe bekommt der Schüler Verhältniſſe in's Auge, Feſtigkeit in die Hand, Proportion in die Seele, wenn er auch die Schärfe der Demonſtration noch nicht, oder nicht immer begriffen.“ „Je mehr die Knaben hübſche Zeichnungen machen, deſto mehr wird ſich ihre Luſt vermehren, deſto mehr bekommen ſie auch Augenmaß, Geſchicklichkeit in die Hand und lernen zugleich die praktiſche Anwendung zu allerlei Dingen des Lebens.“ Nach ſolchen Vorübungen können die Schüler in der Geometrie, die an Körpern anſchaulich und begreiflich gemacht werden muß, zu Schwierigeren geführt werden. Die Geometrie dringt auf Beweiskraft in Verbindung und Folgerung ſolcher und nicht anderer Sätze. Man muß ſich da alſo hüten, daß dieſe Wiſſenſchaft nicht bloßes Gedächtnißwerk werde; die Schüler ſollen vielmehr angehalten werden, in den innern Zuſammenhang der Sache einzudringen und ſoweit es möglich iſt, ſelbſt zu erfinden.†*) Ein ſolches Vergehen ſchärft den Verſtand und pflanzt in die Schüler das Streben ein, in allen Dingen ſo gründlich zu verfahren†**), und ſeine Aufmerkſamkeit auf abſtracte Wahrheiten zu richten, wozu die Mathematik überhaupt mehr als irgend ein anderes Studium geeignet iſt.†***)

---

*) Lebensbild II, S. 203 f.
**) Ebenda II, S. 197, 204 und Sophron, S. 242.
***) Sophron, 24. Rede.
†) a. a. O. und Lebensbild II, S. 318, 325 ꝛc.
††) Lebensbild II, S. 218 f.
†††) Ebenda II, S. 206 und 199.
†*) Sophron, S. 245 f.
†**) Ebenda, 20. Rede.
†***) Ebenda, 9. Rede. — Ueber Arithmetik ſcheint ſich Herder nirgends beſonders ausgeſprochen zu haben. Im Buchſtaben- und Leſebuch, das für das erſte Schuljahr beſtimmt war, ſtehen auf der erſten Seite unten die Zahlen 1—20, dann in Zehnern bis 100 und die Zahl 1000, auf der letzten Seite das Einmaleins. Dazu bemerkt

e. Deutſche Sprache.

Mit pſychologiſchem Scharfblick weiſt Herder auf die Nothwendigkeit einer ſorgſamen Pflege der Mutterſprache; denn ſie iſt es, die ſich uns „zuerſt im Gemüth eindrückt und ſich gleichſam mit den feinſten Fugen unſerer Empfindlichkeit“ ausbildet. Alle Bilder, die in den erſten Jahren unſeres Lebens in unſerer Seele ſich ausprägen, ſtehen im innigſten Zuſammenhang mit den Worten, die ihnen zum erſten Male als Zeichen dienten; und dieſe urſprüngliche Verbindung iſt darum auch die innigſte, welche die Grundlage für alle ſpätern und fremden Eindrücke darbietet. Für die fremden Sprachen zumal iſt die Mutterſprache derjenige Leitfaden, der in die große Mannigfaltigkeit derſelben Einheit bringt; „unſer Geiſt vergleicht insgeheim alle Mundarten mit unſerer Sprache“. Mithin muß die Pflege der Mutterſprache dem lateiniſchen Unterricht voran gehen.*) Herder weiſt auch darauf hin, daß die Worte, die bloſe Zeichen ſind, niemals für ſich, ſondern ſtets nur im Zuſammenhang mit den Sachen gelehrt werden dürften, welche ſie ausdrücken. Nie darf Eins vom Andern getrennt werden. Dadurch erſpart man ſich Zeit und Mühe; beide können auf Einem Wege erlernt werden; der Unterricht in den Sachgebieten wird hiernach zugleich die Sprache bilden, und dem Sprachunterricht ſollen ebenſo ſtets beſtimmte Gedanken und Sachen zu Grunde liegen. Dadurch iſt dem Unterricht in der deutſchen Sprache unter den übrigen Schulwiſſenſchaften eine ganz beſtimmte Stellung zugewieſen; er geht in denſelben nicht vollſtändig auf, ſteht aber auch nicht iſolirt da, ſondern ſchließt ſich an alle und zunächſt an die ſachlichen Fächer an. Hiſtoriſches, Geographiſches ꝛc. wird in den Sprachunterricht aufgenommen, bearbeitet und in kurzen Zügen aufgeſchrieben. Nur dadurch wird geſorgt für Reichthum der Gedanken, Wahrheit der Darſtellung, Lebhaftigkeit und Evidenz in Geſchichten und Gemälden, für Stärke und natürliche Empfindung in der Vorführung der aus der Natur und Menſchenwelt entlehnten Verhältniſſe. Darum ſollen in dieſem Unterricht namentlich auch eigene Erfahrungen und Erlebniſſe ſprachlich bearbeitet werden.**) — Herder dringt bei allem Unterricht auch auf Deutlichkeit im Gebrauch der Rede und Sprache; denn „die Rede iſt ein treuer Ausdruck der Seele, ein darſtellendes Bild unſerer Gedanken und Empfindungen; ſie muß alſo Charakter haben und nicht Tönen gleich ſein, die man hinter dem Stege hervorgeiget“. Der reine „Ton des Herzens und der Ueberzeugung“ muß in der Rede zum Ausdruck gelangen; dazu gehört aber vielfache Uebung, die von früheſter Jugend auf angeſtellt werden muß und zwar zunächſt im Umgang mit andern Perſonen. Hier gielt es, auf correcte fehlerfreie Ausſprache zu achten, verſtändig, artig und beſtimmt zu reden und anmuthig, abgerundet zu erzählen; daran erkennt man den Wohlgeſitteten und Gebildeten. Ganz beſonders aber hat

---

Herder in der Anweiſung: Der Lehrer thut wohl, wenn er jene (1—1000) dem Kinde gleich nach den Buchſtaben bekannt macht und während des Gebrauches dieſes Buches ihnen die drei erſten Species im Spiel beibringt, und mit dem Einmaleins bahnen ſich die Schüler den Weg zum weitern Rechnen.

*) Lebensbild I, 2. Abtheilung, S. 151—162.

**) Ebenda II, S. 222 f. u. 320; Sophron, 17. Rede und Fragmente II, S. 50.

die Schule es ſich zur Aufgabe zu machen, dieſe Kunſt der Rede und Sprache auszubilden. Als ein ſehr geeignetes Mittel dazu empfiehlt Herder das „Leſen mit Verſtand und Herz, den lauten und lebendigen Vortrag jeder Art". „Das, was wir in unſerer Sprache ſowohl in eigenen Productionen als Ueberſetzungen haben, ſollte in jeder wohl eingerichteten Schule laut geleſen und gelehrt werden. Kein klaſſiſcher Dichter und Proſaiſt ſollte ſein, an deſſen beſten Stellen ſich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtniß, die Einbildungskraft, der Verſtand und Witz lernbegieriger Schüler geübt hätte." Wie die Griechen den Homer auswendig gelernt, die Römer die beſten griechiſchen Schriften ſich angeeignet, die gebildeten Italiener Arioſt und Taſſo, die Engländer ihren Milton und Shakespeare verehrt und zum Theil ſich eingeprägt, ſo ſollen auch in Deutſchland Uz, Haller, Kleiſt, Klopſtock, Leſſing und Winkelmann geleſen und ſtudirt werden. „Kein edles Bild, keine große Geſinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn es muſterhaft gedacht und geſagt iſt, ſollte blos in unſern deutſchen Büchern und Bibeln ſtehen, ſondern in den Schulen ſollten, wie auf der Tenne das Korn von der Spreu geſichtet, jedes Edelſte und Beſte laut geleſen, auswendig gelernt, von Jünglingen ſich zur Regel gemacht und in Herz und Seele befeſtigt werden. Dies laute Leſen und auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, ſondern es prägt auch Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüth Freude, der Phantaſie Nahrung, dem Herzen einen Vorgeſchmack großer Gefühle und erweckt, wenn dies bei uns möglich iſt, einen Nationalcharakter." *)

Zum guten Leſen, Memoriren und Vortragen kommen dann ſchriftliche Uebungen, Aufſätze aller Art, Auszüge aus den werthvollſten Büchern und eigene Compoſitionen. Die Feder ſchärft den Verſtand, berichtigt die Sprache,

*) Welch folgenreichen Einfluß Herder's geniale Einſicht in das Weſen und den Urſprung der Volkspoeſie auf den Entwickelungsgang der deutſchen Literatur ausgeübt hat, iſt bekannt. Es mag hier blos angedeutet werden, daß aus der reichen Fundgrube dieſer Errungenſchaft auch die Schule, namentlich ſeit der Herausgabe von „des Knaben Wunderhorn", von Uhland's volksthümlichen Liedern und Balladen und ſeit den verdienſtvollen Arbeiten der Brüder Grimm, vielfach geſchöpft hat und auch fortan zu jenen ewig friſchen Quellen wahrer Empfindung zurückkehren muß. Und wenn es ſich um Verwerthung und Behandlung der Volkspoeſie im Unterricht handelt, ſo giebt uns Herder in wenigen, inhaltsſchweren Sätzen die ſicherſte Belehrung: „Ihre (der Völker) Geſänge ſind das Archiv des Volks, der Schatz ihrer Wiſſenſchaft und Religion, ihrer Theogonie und Kosmogonien, der Thaten ihrer Väter und der Begebenheiten ihrer Geſchichte, Abdruck ihres Herzens, Bild ihres häuslichen Lebens in Freude und Leid, beim Brautbett und beim Grabe .... Da malen ſich alle, da erſcheinen alle, wie ſie ſind. Die kriegeriſche Nation ſingt Thaten, die zärtliche Liebe. Das ſcharfſinnige Volk macht Räthſel, das Volk von Einbildung Allegorien, Gleichniſſe, lebendige Gemälde. Das Volk von warmer Leidenſchaft kann nur Leidenſchaft, wie das Volk unter ſchrecklichen Gegenſtänden ſich auch ſchreckliche Götter dichtet." Dichtungen von ſolchem Inhalt können dem culturgeſchichtlichen Unterricht (im weiteſten Sinne des Wortes) nicht genug empfohlen werden, zumal da ſie „von Allem einen anſchauenden Begriff" geben, und auch Vilmar hebt in ſeinem trefflichen „Handbüchlein für Freunde des deutſchen Volksliedes" (S. 64) mit Recht hervor, daß beiſpielsweiſe hiſtoriſche Volkslieder eine lebendigere Anſchauung von Ereigniſſen und Zuſtänden gewähren, als bogenlange Beſchreibungen zu thun vermögen. Eine ſolche Auffaſſung der Volkspoeſie führt dann von ſelbſt auf die richtige Erklärung derſelben, welche vor Allem den individuellen Boden bloß legen wird, aus welchem „die Blumen der Eigenheit" und Geſchichte des Volkes emporgewachſen ſind.

entwickelt Ideen und macht die Seele auf eine wunderbar angenehme Weise thätig. Nulla dies sine linea sei darum der Wahlspruch einer jeden Schule.*)

Da bisher über Herders „Buchstaben- und Lesebuch" keinerlei Mittheilungen gemacht worden sind**), das Büchlein überhaupt wenig bekannt zu sein scheint, so wollen wir uns hier auf dasselbe näher einlassen, indem wir dadurch zugleich einen kleinen Beitrag zur Geschichte dieses Gegenstandes zu liefern glauben.

Die Anweisung zu diesem Buchstaben- und Lesebuch beginnt folgendermaßen: „Jeder verständige Schullehrer wird durch eigene saure Mühe bemerkt haben, daß das gewöhnliche ABC-Buch, das aus den Hauptstücken des Katechismus bestand, ganz und gar nicht für die ersten Anfänge des Lesens sei. Die schwersten Worte: geheiliget, Benedeite und dergleichen kommen gleich auf den ersten Seiten vor: die Kinder verstehen nichts von dem, was sie buchstabiren und lesen, sie lernen es also ohne Lust und Liebe, ja mit einer täglichen Qual. Keines von allen den Wörtern, die im gemeinen Leben und auch im Schreiben am meisten vorkommen, steht in ihrem Buchstabirbuch, und das Kind findet sich also bei jedem andern Buch so unerfahren, als ob es noch gar nicht lesen gelernt hätte. Gegenwärtiges Buchstaben- und Lesebuch wird diesen Mängeln großentheils abhelfen und sowohl dem Lehrer, als dem Schüler seine Arbeit erleichtern."

Auf Seite 1 läßt Herder die Reihe der kleinen Buchstaben nicht unterschiedslos auf einander folgen, weil sie in diesem Falle auf das ungeübte Auge des Neulings einen verschwommenen Eindruck ausüben würde, sondern er trennt je drei oder vier Buchstaben durch starke Beistriche von den übrigen. Auf derselben Seite stehen noch für sich abgesondert die einfachen, dann die Doppelvocale und endlich das große ABC. Dazu giebt Herder § 1 folgende Anweisung: „Der Lehrer thut wohl, wenn er diese Ruhepunkte beobachtet und Anfangs das Kind nicht überhäuft. Es bekommt mit diesen Absätzen ein gewisses Maß ins Ohr, und da die Buchstaben allesammt willkürliche Zeichen sind, so wird damit dem Gedächtniß sehr geholfen. Sodann wird der Lehrer Sorge tragen, daß der Schüler die Buchstaben auch außerhalb der Ordnung erkennen, die Aehnlichkeiten, Unterschiede und die Doppellauter auch dem Schall nach vernehmlich aussprechen lerne. Denn nachdem sich der Mund früher gewöhnt, nachdem bleibt die Aussprache lebenslang." Von diesem Gesichtspunkt ausgehend stellt darum Herder auch auf Seite 2 die einfachen Silben mit ähnlichen Consonanten zusammen, damit der Verwechslung derselben vorgebeugt werde. Freilich kann dieser Gefahr nur dann mit Erfolg vorgebeugt werden, wenn man an Stelle solcher sinnloser Silben ähnlich lautende, mit einer bestimmten Bedeutung verknüpfte Worte von verschiedener Schreibart neben einander stellt, damit gerade der Sinn zu einem unterstützenden Beziehungspunkt für die Orthographie werde. Hievon macht Herder nur auf späteren Seiten Gebrauch. In § 9 der Anweisung fordert er, der Lehrer solle beim Syllabiren die Buchstaben selbst nennen, welche dann von den Schülern zusammengesetzt werden. In der

*) Das Ganze ist aus der höchst lehrreichen Rede: Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen, 1796, entlehnt (Sophron, 17. Rede).

**) Einzelne Gedanken darüber im Sophron, S. 237 f.

Buchſtabirmethode wurde es ſonſt umgekehrt gehalten: der Schüler ſollte die Buchſtaben ausſprechen, die dann zunächſt vom Lehrer vereinigt und vom Schüler nachgeleſen wurden. Jene Uebungen ſollten auch ohne Buch vorgenommen werden. Auf Seite 3 ſtehen die Declination des Artikels, die vier Caſusfragen nebſt Antwort mit dem Artikel, die Declination von Vater, Mutter, Kind, ich, du, er, woran ſich eine kurze Reihe von anderen Perſonenbezeichnungen ſchließt. Seite 4 und 5 enthalten die Conjugation der Hülfs- und anderer Verben in ihren gewöhnlicheren Zeitformen. Darüber giebt § 3 folgende Winke: „Die Nomina und Verba ſtehen nicht dazu da, damit das Kind die Grammatik lerne, die für daſſelbe noch nicht gehört, ſondern weil ſie die leichteſten Silben und den Grund der ganzen Sprache enthalten. Da einerlei Worte hier oft vorkommen, ſo wird das Kind dieſe Seiten im leichteſten Spiel lernen und ſich froh dünken, daß es ſchon ſo viel kann. Und da das ABC-Buch inſonderheit laut getrieben im Gedächtniß bleibet, ſo hat es damit decliniren und conjugiren gelernt, ohne daß es weiß, was conjugiren und decliniren heißt. Der Lehrer kann nach den verſchiedenen Abſchnitten die Ordnungen ſeiner Claſſe ſo abwechſeln laſſen, daß ſie gleichſam in ſtetigem Wetteifer ſind und die ganze Claſſe dieſe Lection mit Aufmerkſamkeit betreibt.“ Seite 6—8 ſtehen Hauptwörter unter beſtimmten Ueberſchriften und rhythmiſch geordnet; ſo z. B. Bäume des Waldes, Baumfrüchte u. a. naheliegende Dinge, ebenſo die Jahreszeiten, Monate, Tage, Weltgegenden u. ſ. w. Dieſe Uebungen begleitet Herder in § 4 mit folgenden Worten: „Es folgen einige Seiten von Namen der Dinge, die im gemeinen Leben am meiſten vorkommen und bei denen das Kind auch ſchwerere Wörter zuſammenſetzen lernt. Der Lehrer wird hier einen gewiſſen Rhythmus bemerken, der zum Lernen überhaupt und inſonderheit, wenn Viele gemeinſchaftlich Eine Arbeit treiben, die Mühe ſehr erleichtert. Auch hier möge der Lehrer abwechſelnd leſen laſſen, damit er die ganze Claſſe gleichſam im Tact und in der Aufmerkſamkeit erhalte.“ Nach § 6 ſoll das Schreiben mit dem Leſen ſobald als möglich verbunden werden, weil Eins dem Anderen hilft, und das Kind wird ſo nicht nur durch die Abwechſelung, ſondern noch mehr durch die Uebung, indem es ſiehet, daß es auch etwas thun kann, angenehm aufgemuntert.*) Das a b ab, die Verba und Nomina ſchreibt der Lehrer auf die Wandtafel vor und läßt die Kinder nachſchreiben; oder, wenn ſie ſoweit ſind, giebt er ihnen andere Verba vor, die ſie auf die Schiefertafel oder Papier ſelbſt ſchreiben, und ſo lernen ſie abermals decliniren und conjugiren, ohne daß ſie wiſſen, was ein Caſus oder Tempus ſei. Bei dem Nominibus müſſen ſie auf die Fragen: Wer? Was? bei dem Verbis auf die Hilfswörter: ich bin, ich war, ich habe, ich hatte, merken, und ſo muß ihnen allmählig das eigene Schreiben ein Spiel werden.“ Auf Seite 9 ſtehen einfache Sätze mit Thätigkeiten und Eigenſchaften von Thieren; auf Seite 10 und 11 ähnlich lautende Hauptwörter (Bär, Beere) und Zeitwörter (ich leide, ich leite) in ihren Hauptformen untereinander, damit ſie von den Schülern in der verſchiedenen Schreibart unterſchieden werden. Auf derſelben Seite kommen zur Uebung beſonders die Imperfecta in einfachen Sätzen zur Anwendung. Die Seiten 12—14 enthalten Bibelſprüche,

*) Sophron, S. 237.

Kirchenlieder und volksthümliche Sprüche in kurzen Zeilen; dazu finden sich in § 7 folgende Begleitworte: „Die Sprüche sind deshalb abgesetzt, damit das verhaßte Singen aus den Schulen, das meistens den Vorstand zerreißt, verhindert werde.*) Hier sind, sofern es der Raum erlaubte, die Absätze nach dem Verstande bezeichnet, wonach sich der Lehrer und Schüler zu richten haben, im Lesen sowohl, als auch im Schreiben. Zugleich hat der Lehrling mit diesen Sprüchen die schönsten Gebote und Sittenlehren gefaßt, die ihm auf sein ganzes Leben lieb sein werden." Zur Würdigung derselben ist das Nöthige bereits gesagt. — Auf Seite 15 stehen einfache, der kindlichen Fassungskraft völlig angemessene innige Gebete, diesmal ohne Trennung der Silben, weil, wie Herder bemerkt, ein Kind auf dieser Stufe endlich so weit sein muß, daß es das Abtheilen selbst besorgen kann. In dieser Beziehung unterscheidet sich das Buchstaben- und Lesebuch sehr vortheilhaft von Basedow's „kleinem Buch für Kinder aller Stände", in welchem zwischen den Silben Beistriche und zwischen den einzelnen Worten Parallellinien angebracht sind, die nicht nur gar keinen Zweck haben, sondern auch von störendem und verwirrendem Einfluß sein müssen.

Vom heutigen Standpunkt der Fibelkunde wäre es ein Leichtes, über Herder's Buchstaben- und Lesebuch den Stab zu brechen. Das kann uns nicht einfallen. Herder's Vorzüge sind ihm eigen; die Fehler des Buches hat er mit seiner Zeit gemein; er gehört noch dem Buchstabenmethodenzeitalter an, erst 1804 beginnt mit Stephani das Lautiren (obwohl dieses schon Valentin Ickelsamer in seiner „Teutschen Grammatica" (1531) und noch einige Jahre früher in seiner verloren gegangenen Schrift: „Von der rechten weys lesen zu lernen" gelehrt hatte)**), und Vogel verwirft später ganz mit Recht den mit sinnlosem Lautiren beginnenden Leseunterricht und führt die Normalwörter ein, die noch heute in mannichfachen Modificationen die Herrschaft behaupten.

f. Alte Sprachen.

In seinen Studien war Herder von Jugend auf mit besonderer Vorliebe den classischen Völkern des Alterthums, den Griechen und Römern zugewendet, die er in ihrem Geiste und in ihrer Zeit zu erkennen und zu erklären unermüdlich bestrebt war. „Er suchte Grieche zu sein mit den Griechen und Römer mit den Römern." Mit der Gewalt ihrer Schönheit, Zartheit und Wohlordnung, mit ihrer verklärten Humanität hatten sie sein Herz an sich gezogen, und so waren sie ihm nach und nach eine Gesellschaft von Freunden geworden, deren Umgang er über Alles liebte.***) Und in diesen veredelnden Umgang suchte Herder auch die Schüler des Gymnasiums einzuführen, damit sie den Mustern alles Guten, Edeln und Schönen nachstreben und dadurch das Gefühl der Humanität, die Wahrheit und das

*) Herder meint natürlich das gedankenlose Hersagen in einem singenden Ton.
**) Raumer, Geschichte der Pädagogik III, S. 113 f. — Ausführlichere Mittheilungen über Ickelsamer's Lesemethode enthält das „Allgemeine Schulblatt für Volks- und Mittelschulen". 1875, 6. Heft, S. 330—332.
***) Danz, J. G. von Herder's Ansichten des classischen Alterthums, 1805, Vorrede.

Schöne im Sinne der Alten mit hinüber nehmen möchten in alle ihre Wiſſenſchaft und Kunſt.*)

Wir ſehen und haben uns auch ſchon früher überzeugt, wie Herder ſein Hauptaugenmerk im Studium der Alten ganz im Geiſte des von ihm hochgeſchätzten J. M. Gesners auf den würdigen Inhalt, auf die in den beſten Schriftſtellern enthaltenen Gedanken richtet. Darum fordert er auch, es ſollten im Gymnaſium nicht Wortkrämer, ſondern römiſche und griechiſche Sachgelehrte gebildet werden; nur ſo könnten Jünglinge die Blume des Alterthums in Dichtkunſt, Geſchichte, Kunſt und Weisheit erfühlen und kennen lernen. Schon in ſeiner Sturm- und Drangzeit kämpft Herder energiſch an gegen die damals herrſchende, geiſtloſe unterrichtliche Behandlung der claſſiſchen Sprachen; die bloße Form hatte zu ſehr das Uebergewicht über den Inhalt erlangt und wurde in einer Weiſe cultivirt, als ob ſie der Zweck und nicht vielmehr bloſes Mittel zum idealen Zweck wäre. In dieſem Sinne ſagt Herder: „Sobald man es zu einem letzten Zweck macht, latein zu lernen und dieſe an ſich ſo angenehme und nützliche Sprache nicht blos als Mittel gebraucht, um durch ſie Geſchichte zu lernen, in den Geiſt großer Männer zu blicken, ſo wird den Muſen Latiums zu viel Raum in den Schulen und zu viel Antheil an der Erziehung gelaſſen..... Seufzen muß der Menſchenfreund, wenn er ſieht, wie in den Schulen, die mit dem Namen lateiniſcher Schulen prangen, die erſte junge Luſt ermüdet, die erſte friſche Kraft zurückgehalten, das Talent im Staub vergraben wird, bis es wie eine zu lange zurückgehaltene Feder ſeine Kraft verliert.“ **) Den öden Zuſtand einer Grammatiſtenſchule und die traurigen Früchte derſelben ſchildernd, ruft Herder zu derſelben Zeit aus: „Weg Grammatiken und Grammatiker! Mein Kind ſoll jede Sprache lebendig und ſo lernen, als ob es dieſelbe ſelbſt erfände.“ ***) Darum empfiehlt er für den erſten lateiniſchen Unterricht leicht verſtändliche Autoren, wie C. Nepos, in denen lebendige Sachen, Charaktere und Facta beſprochen werden; mithin darf die Sprache nach Herder nicht aus der Grammatik, ſondern umgekehrt muß dieſe aus den Autoren erſt abſtrahirt werden. Ebenſo ſoll es auch im Griechiſchen gehalten werden, wo gleich mit Herodot, Homer oder Xenophon begonnen werden kann.†) So kommt man bald auf den Kern der Sache und vergeudet nicht die ſchönſten Jugendjahre mit abgeriſſenen Sätzen und trockenen Sprachformen. Wenn Herder im Reiſejournal ausruft: „Weg alſo das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen; hierzu ſei keine andere in der Welt, als unſere Mutterſprache“, ſo ſcheint uns dieſer befremdliche Ausſpruch nur inſofern richtig, als unter Grammatik, um mit Herder zu reden, Philoſophie und Logik der Sprache überhaupt verſtanden wird und als die Mutterſprache, wenn ſie auch nicht aus Lehrbüchern gelernt wird, den gemeinſamen, lebendigen Beziehungspunkt für die Grammatik und das Verſtändniß aller fremden Sprachen bildet. Wenn es ſich aber darum handelt, ob auch fremdſprachliche Grammatik gepflegt werden ſolle, ſo iſt Herder, während er ſie in ſeiner

*) Lebensbild I, 2. Abtheilung, S. 156; Sophron, 4. 9. und 11. Rede.
**) Fragmente II, S. 35 f.
***) Lebensbild II, S. 320 f.
†) Ebenda, S. 221—236.

erſter Periode, entrüſtet über den geiſtloſen Unfug der Grammatiſten, zurück" gedrängt wiſſen will, in den Weimarer Schulreden durchaus für dieſelbe und legt großes Gewicht auf ihre Kenntniß. „Nichts rächt ſich ſo ſehr als eine vernachläſſigte Grammatik;" „denn ſie iſt ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopfe" und „das Leitſeil im großen Labyrinthe der Worte und Sprachen" *).

Nicht minder betont Herder auch die äſthetiſchen Verhältniſſe in den Sprachformen. Im 94. Humanitätsbrief hebt er hervor, daß in der Compoſition der Alten Alles Zweck, Plan und Ordnung habe. „Nichts ſteht am unrechten Ort, nichts iſt müßig und unſchicklich dahin geworfen; und im Ganzen herrſcht eine lebendige Darſtellung und Handlung. Die griechiſche Sprache z. B. iſt von der Bildung der Worte an bis zum Bau der Silbenmaße und Perioden ein Muſter des Wohlklanges, der Zuſammenfügung, der Bedeutſamkeit und Grazie des Ausdrucks; die lateiniſche Sprache eifert ihr nach. Wie in Statuen und Gebäuden die Kunſt der Alten Einfalt und Würde, Bedeutung und Anmuth zu vereinigen wußte, ſo vereinigen es die Meiſterwerke ihrer Sprache. Wer in Homer und Pindar, in Herodot, Plato, Cicero, Livius und Horaz dieſe Schicklichkeit und Congruenz der Theile zur Eurhythmie des Ganzen weder zu finden, noch anſchaulich zu machen weiß, der iſt des Geiſtes, in dem ſie arbeiteten und dachten, nicht inne geworden.... Einfalt alſo und Würde, Bedeutſamkeit und Wohlordnung haben wir von den Alten zu lernen, um unſerer Denkart und Sprache im Kleinſten und Größten eine ſolche Geſtalt zu geben." So iſt denn die Regel, die wir aus den Alten ziehen, eine „ethiſche, logiſche und poetiſche" **).

Mit dem größten Nachdruck und wiederholt regt Herder in ſeinen Schulreden die Gymnaſiaſten zum Studium der Alten an und fordert ſie zu ſorgfältigen Ueberſetzungen auf, die mit der edeln Schreibart der urſprünglichen Schriftſteller wetteifern, nicht aber erzwungenes Schulexercitienwerk bleiben ſollen. Großes Gewicht legt er auch auf das Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche; denn das ſei „ein Probirſtein, der das falſche Gold unbeſtimmter Gedanken, ausſchweifender Bilder, ungefüger Perioden, leerer Wiederholungen in ſeinem ganzen Betruge zeige" ***). Endlich empfiehlt er auch hier freie Aufſätze mit dem Grundſatz: nulla dies sine linea.

Die Bemühungen Herder's für die pädagogiſche Pflege und Verwerthung der claſſiſchen Autoren an den Gymnaſien blieben nicht fruchtlos; beſonders verdient hervor gehoben zu werden, daß er dem Griechiſchen, deſſen Einführung ſchon Gesner eifrig angeſtrebt, aber nur in engen Kreiſen hatte zur Geltung bringen können, eine ehrenvolle Stellung in den Schulplänen von Deutſchlands Gymnaſien errang, nachdem er in Weimar mit einem muſterhaften Beiſpiel vorangegangen war. †)

---

*) Sophron, 2. und 5. Rede.

**) 94. Humanitätsbrief; vergl. auch den 91.—93. und Sophron, 9. Rede.

***) Sophron, 9. Rede.

†) Außerdem ſtehen Gesner und Herder auch im Kampf gegen die geiſtloſe Behandlung des Sprachunterrichts gleichgeſinnt neben einander. Gesner's Grundſatz beim Sprachunterricht war: „verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separande." Wenn hiemit auch Rouſſeau und Baſedow einverſtanden ſind, ſo ſtehen ſie doch in ihrem ganzen Verhältniſſe zu den Alten tief unter Herder.

Fortsetzung dazu: Ueber das Französische.

Schließlich noch einige Worte über Herder's Verhältniß zur französischen Sprache. Herder hatte, wie sein Reisejournal zeigt, sehr viele Anregungen den Franzosen zu verdanken, deren Sprache und Literatur er darum auch im liefländischen Schulplan besonders bevorzugt. Nach der Muttersprache sollte die französische folgen, weil sie ihm „die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa" schien. „Sie ist", meint Herder, „nach unserer Denkart die gebildetste; der schöne Stil, der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt und von ihr in andere übertragen: sie ist die leichteste und einförmigste (d. h. einfachste und regelrechteste), um an ihr einen praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen: sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muß also nach unserer Welt unmittelbar auf die Muttersprache folgen, und vor jeder andern, selbst vor der Lateinischen voraus gehen. Ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne." Nicht nur findet Herder für die Schule angemessene Autoren in der von ihm jetzt so sehr gepriesenen Sprache, „sondern die französische Grammatik ist auch die leichteste unter allen Sprachen. Die Sprache ist einförmig, philosophisch an sich schon, vernünftig; ungleich leichter als die deutsche und lateinische, also schon sehr bearbeitet". Das Französische soll zugleich für das Latein vorbereiten; die italienische Sprache wäre als Vermittlerin zwischen diesen beiden empfehlenswerth, könne aber unter den gegebenen Verhältnissen nicht herangezogen werden (Lebensbild II, S. 228—232). Von dieser Ueberschätzung der französischen Sprache kam Herder zum Theil schon während seines Aufenthaltes in Frankreich zurück. Darum hören wir seit dieser Zeit sofort andere Urtheile von ihm: die französische Sprache, wie die Nation, habe wenig Tugend und innere Stärke. „Ein gewisser Adel in Gedanken, eine gewisse Freiheit im Ausdruck, eine Politesse in der Manier der Worte und in der Wendung, das ist das Gepräge der französischen Sprache, wie der französischen Sitten." „Die Galanterie ist so fein ausgebildet unter diesem Volk, als nirgends sonst. Immer bemüht, nicht Wahrheit der Empfindung und Zärtlichkeit zu schildern", sondern sich artig und einnehmend auszudrücken — „ist die Galanterie der französischen Romane und die Coquetterie des französischen Stils entstanden, der immer zeigen will, daß er zu leben und zu erobern weiß. Daher die Freiheit der Wendungen, wenn sie auch nichts sind, damit man nur zeige, daß man sie machen könne. Daher die Complimente, wenn sie nur nicht niedrig sind. . . . . Man will gefallen, dazu ist der große Ueberfluß der Sprache an Anstands-, Höflichkeits-, Umgangsausdrückungen, an Bezeichnungen fürs Gefällige." Dazu wollen die Franzosen immer Veränderung; „man ist der Wahrheit müde: man will was Neues, und so muß endlich der barockste Geschmack herhalten, um was Neues zu verschaffen. Dies Neue, das Gefällige und Amüsante ist Hauptton". „Wer von dieser Seite die französische Sprache inne hat, kennt sie aus dem Grunde, kennt sie als eine Kunst zu brilliren und in unserer Welt zu gefallen, kennt sie als eine Logik der Lebensart. Insonderheit aber wollen die Wendungen derselben hier berechnet sein! Sie sind immer gedreht, sie sagen nie, was sie wollen: sie machen immer eine Beziehung von dem, der da

ſpricht, auf den, mit dem man ſpricht: ſie verſchieben alſo immer die Hauptſache zur Nebenſache, und die Relation wird Hauptſache, und iſt das nicht Etiquette des Umgangs! . . . Die Alten kannten dies Ding galanter Verſchiebungen nicht" (Lebensbilder, S. 278—284). „Viel leichter können wir uns unter Griechen und Römer, unter Spanier, Italiener und Engländer verſetzen, als in *ihren* Kreis anmuthiger Frivolitäten und Wortſpiele. Geſchieht dies endlich, zwingen wir uns von Jugend an dieſe Formen auf, gelangen wir mit ſaurer Mühe zu der Vortrefflichkeit, wozu Wenige gelangen, franzöſiſch zu denken, zu ſcherzen und zu amphiboliſiren: was haben wir gewonnen? . . . . Schwerlich giebt es eine ſchimpflichere Sclaverei als die Dienſtbarkeit unter franzöſiſchem Witz und Geſchmack, in franzöſiſchen Wortfeſſeln" (111. Humanitätsbrief). „Die Philoſophie der Franzoſen, die in der Sprache liegt, ihr Reichthum an Abſtractionen, *iſt* gelernt; alſo nur dunkel beſtimmt, über und unter angewandte, alſo keine Philoſophie mehr! Man ſchreibt alſo auch immer nur *beinahe wahr*, nie völlig wahr . . . . Die Philoſophie der franzöſiſchen Sprache hindert alſo die Philoſophie der Gedanken." Die franzöſiſche Sprache kann nur dann philoſophiſch ſein, wenn ſie nicht von Franzoſen und nicht für Franzoſen geſchrieben würde (Lebensbild II, S. 278—284). Wenn Herder endlich den Franzoſen noch den gerechten Vorwurf macht, daß ſie das Alterthum verfälſcht, daß „galliſche Eitelkeit manchen hohen Begriff, manches edle Wort auch der alten Römerſprache geſchmückt, entnervt, verderbt", ſo werden wir es begreiflich finden, wenn er während ſeiner Weimarer Periode das Franzöſiſche in den Hintergrund treten ließ.

5) Methodiſche Nachträge und Anſichten über das Examen.

Herder will den Unterricht nicht einem bloßen unzuverläſſigen Tact überlaſſen, ſondern er fordert, die ganze Methodik des Lehrers, der als Gedanken- und Sittenbildner zugleich Künſtler ſein ſoll, müſſe ſich nach der eigenthümlichen Beſchaffenheit des kindlichen Geiſtes richten.*) Wiederholt wünſcht ſich Herder ein ſolches Buch, in welchem durch genaue Beobachtungen alle Vorgänge im Seelenleben dargeſtellt würden, damit man darnach beſtimmen könne, „welche und in welcher Ordnung und Macht die Eindrücke von Außen gegeben werden ſollten".**) Da es ihm an einem derartigen zweckmäßigen Buche fehlte, ſo war er ſelbſt unabläſſig bemüht, Bauſteine namentlich aus den empiriſchen Unterſuchungen der Engländer zuſammen zu tragen; dieſelbe Gabe, die ihn in ſo wunderbarer Weiſe befähigte, die Seele der Völker auch in ihren verborgeneren Zügen zu verſtehen, ließ ihn auch in das Seelenleben des Einzelnen tiefe Blicke thun. Seinen reichen pſychologiſchen Erfahrungen begegnen wir nicht blos auf Schritt und Tritt in ſeinen pädagogiſchen Anſichten, wo ſo oft ein genialer Scharfblick hervorleuchtet, ſondern auch in ſelbſtändiger Darlegung, zunächſt im Reiſejournal (II. Band vom Lebensbilde, beſonders Seite 318—334), wo er ſie gleich auf die Pädagogik anwendet, ferner in den „Ideen" (5. Band IV, 4. Band I

*) Vergl. Lebensbild II, S. 318—334 und den 63. Humanitätsbrief.
**) Lebensbild II, S. 190 und 325 f.

u. a. O.) und endlich in der „Metakritik", wo er die an manchen tiefgreifenden pſychologiſchen Gebrechen leidende „Kritik der reinen Vernunft" Kant's zu bekämpfen ſuchte. Es kann hier nicht unſere Abſicht ſein, Herder's Pſychologie zuſammen zu ſtellen, da dies zu weit führen würde; wohl aber dürfte es ſich mit unſerer Aufgabe eher vereinbaren, wenn wir die auf den Unterricht bezüglichen wichtigſten pſychologiſch-pädagogiſchen Grundſätze, ſo weit ſie von Herder dargeboten werden, vorzuführen verſuchen.

Eine Bildung des Gedankenkreiſes beginnt nach Herder damit, daß in der Seele durch Vermittelung der Sinnesorgane Empfindungen, Senſationen entſtehen; in der erſten Jugend nichts als Begriffe durch die Sinne; es muß überhaupt jede Wiſſenſchaft in allen Begriffen und jede Sprache in allen Worten auf die Sinne zurück geführt werden, in denen ſie entſtanden ſind.*) Nur ſo können ſich Vorſtellungen und Begriffe ausbilden, wenn ſie eine erfahrungsmäßige Grundlage haben; erſt dann liegen den Worten, die ſich mit jenen geiſtigen Gebilden vereinigen, beſtimmte Sachen zu Grunde: man muß ſich hüten, Worte zu lehren, wo keine Sachen dahinter ſtecken. „Nur mechaniſche Köpfe erfreuen ſich an bloßen Worten, mit denen ſie, wie mit Rechenpfennigen den Cours des gemeinen Redeſpiels halten." **) In der Schule aber ſollen „ſachenreiche Köpfe" gebildet werden, denen Worte blos als Zeichen für beſtimmte Sachen dienen. Das iſt aber nur möglich, wenn blos über ſolche Dinge geſprochen wird, welche von den Schülern geſehen, gehört, angetaſtet***), in ihr eigenes Selbſt umgewandelt, erfühlt worden

*) Lebensbild II, S. 321 u. 323.

**) Sophron, 23. Rede.

***) Lebensbild II, S. 323 u. a. O.; vergleiche hierzu auch die vortrefflichen Bemerkungen in den Abhandlungen zur Plaſtik; ebenda, S. 361 f. Herder betont das Taſten, das er oft auch Gefühl nennt, mit beſonderem Nachdruck; er nennt es ein vortreffliches Werk, zu unterſuchen, wie weit wir mit dem bloſen Gefühl (Taſten) kommen würden; denn das iſt die ſolideſte, profundeſte, erſte Hand der Seele. Das Auge iſt Trug und Oberfläche. Ein blos Fühlender iſt in ſich ſelbſt eingeſchloſſen; ſeine Empfindungen gehören ihm unmittelbar zu und ſind mit ſeinem Ich verbunden. Das Auge wirft uns weit von uns weg: die Hände ſind das Gefühl, das uns noch am weiteſten von uns entfernt" (Lebensbild II, S. 388). „Ein Fühlender iſt am wenigſten Idealiſt. Alles iſt eben außer ihm: in ſeinem Gefühle wenigſtens: es reicht nur an daſſelbe, an ſein Taſten" (S. 393) — gewiß richtige Winke zur Ausbildung von Raumvorſtellungen, die auch von der heutigen Pſychologie vor Allem auf die Mitwirkung des Taſtſinnes zurück geführt wird. Es darf nicht unerwähnt bleiben, daß ſchon Rouſſeau in ähnlicher Weiſe wie Herder und noch beſtimmter die Bedeutung des Taſtens hervorhebt; Band I, S. 144 im „Emil" heißt es: „Wir ſind nicht auf gleiche Weiſe Meiſter aller unſerer Sinne. Wir beſitzen einen, das Gefühl (le toucher) nämlich, das ſtets thätig iſt, ſo lange wir wachen. Es iſt über die ganze Oberfläche des Körpers verbreitet, um uns Alles zu melden, was den Körper verletzen kann. Auch iſt dies derſelbe Sinn, durch deſſen immerwährende Uebung wir, mögen wir wollen oder nicht, die früheſte Erfahrung ſammeln;" und S. 151 bemerkt Rouſſeau, daß der Verſtand faſt jedesmal ohne den Taſtſinn urtheilt, weil das Auge den Gegenſtand eher erreicht, als es die Hand kann. „Zur Ausgleichung dafür ſind eben die Beurtheilungen des Taſtſinnes die ſicherſten, gerade weil ſie die beſchränkteſten ſind; denn ſie erſtrecken ſich ſoweit, als unſere Hand zu reichen vermag, und verbeſſern dadurch die Uebereilung der übrigen Sinne, welche aus einer Entfernung auf die Gegenſtände Jagd machen, aus der ſie ſie kaum gewahr werden, während das Gefühl das, was es wahrnimmt, genau unterſucht .... Der Taſtſinn iſt daher unter allen Sinnen derjenige, welcher uns am beſten von dem Eindruck unterrichtet, den fremde Körper auf uns machen können, es iſt der Sinn, den wir am häufigſten anwenden, und der

ſind. — So ſehen wir, wie Herder von ganz richtigen pſychologiſchen Gründen geleitet zu einem auf Anſchauung beruhenden Unterricht kommt. Die verſchiedenen Dinge müſſen wahrgenommen und angeſchaut werden, wenn ſie im Unterricht beſprochen werden ſollen, denn, ſagt Herder treffend, „der Lehrer kann mir ſeine eigenen Gedanken nicht eintrichtern; durch ſeine Worte weckt er blos meine Gedanken, die aber in meinem Geiſte ſchon vorhanden ſein müſſen“. Dieſen Anſichten gemäß nahm Herder, wie wir ſchon wiſſen, in ſeinen Schulplan für die Anfangsſtufen des Unterrichts in jeder Claſſe concrete Fächer auf, die von unmittelbaren Erfahrungen ausgehen ſollten. Dem Erzieher, meint Herder weiter, darf es aber nicht gleichgültig bleiben, welcher Art die erſten Eindrücke ſind. Sie ſollen zumal anfangs die beſten und wahrſten ſein; das Häßliche und Falſche dagegen halte man möglichſt fern.*) Dabei müſſen aber die Senſationen auch ſtark, lebhaft und getreu ſein, denn nur ſo entſtehen ſtarke, lebhafte und getreue Gedanken**), die ſich tief in die Seele einprägen und ein bleibendes Beſitzthum derſelben bilden ſollen; darum ſtellt Herder die Regel auf: „Mache deine Bilder der Einbildungskraft ſo ewig, daß du ſie nicht verlierſt, wiederhole ſie aber auch nicht zur Unzeit.“***) Dieſe Eindrücke bleiben aber nicht iſolirt und unverändert, ſondern treten in der Seele zu einander in Beziehung, werden bei neuen Eindrücken reproducirt, bilden mannigfache Verbindungen, Phantaſievorſtellungen, in deren Ausbildung der Erfindungsgeiſt der Schüler geübt werden muß; ebenſo gehen die abſtracten Begriffe aus einem complicirten pſychiſchen Proceß hervor, der im Unterricht weder überſprungen, noch abgekürzt werden darf.

Wiederholt kommt Herder auf ein gründliches und freies Lernen zu ſprechen, auf ein Lernen, in welchem der Unterrichtsſtoff in Saft und Blut des Schülers umgewandelt wird. „Der beſte Prüfſtein, ob Jemand etwas gefaßt hat, iſt, daß er es nachmachen, daß er es ſelbſt vortragen kann, nach ſeiner eigenen Art, mit ſeinen eigenen Worten.“ †) „Merkt euch dieſes, ihr Katecheten! Das ewige Wenden und Drehen vom Subject aufs Prädikat, vom Prädikat aufs Subject: wer hat dich erſchaffen? . . . wen hat er erſchaffen? iſt noch kein Katechiſiren, ſondern ein leibhaftes Wortgähnen“, wo die Fragen auf Antworten mit beſtimmtem Wortlaut berechnet ſind. „In eigenen Worten muß man katechiſiren, eigene Worte muß man dem Katechiſirten herauslocken, ſeine eigenſten Worte; dieſe, dieſe allein bezeichnen ſeine Gedanken. Ihnen muß man folgen, an ſie ſeine eigenen Gedanken

---

uns die unmittelbarſte Kenntniß verſchafft, die unſere Erhaltung verlangt.“ S. 159: „Man muß das Sehen lange Zeit hindurch mit dem Fühlen zuſammen geſtellt haben, um den erſten dieſer beiden Sinne zu gewöhnen, daß er uns einen treuen Bericht von den Formen und Entfernungen liefert“ und a. O.

*) Lebensbild II, S. 326.

**) Ebenda II, S. 324.

***) Ebenda II, S. 333.

†) In dieſem Sinne ſagte Herder oft zu den Seinigen: „Ich verdanke dem Dociren die Entwickelung mancher Ideen und ihre klare Beſtimmtheit; wer ſich dieſe in irgend einer Sache erwerben will, der docire ſie!“ (Er. I, S. 60.) Und an ſeinen Sohn Auguſt ſchreibt er am 24. II. 1797: „Das Referiren giebt deutlichen Begriff, bringt Ordnung in den Vortrag und Zuſammenhang in Grund und Folge von beiden Seiten.“ (Herder's Nachlaß II, S. 459.)

knüpfen." *) Die ſichere und freie Aneignung läßt ſich aber nur durch häufige Uebung erreichen. All' unſer Wiſſen muß geübt werden, damit es zum Können erhoben werde. „Nur was wir üben, wiſſen wir; und wir können nur ſoviel, als wir geübt haben." **) „Die Schulen ſelbſt ſeien Uebungsanſtalten (Gymnaſien) zur beſten und nützlichſten Uebung." „Mit Anlagen kommen wir auf die Welt; ausgebildet werden dieſe Anlagen nur durch Uebung. Unſer ganzes Leben iſt für uns Gymnaſium. Was aus uns werden ſoll, muß in uns durch Uebung werden", die „die Mutter aller Vollkommenheiten" (3. Rede) iſt. „Vom erſten Moment des Lebens an haben wir uns Alles, was wir können und wiſſen, Vieles ohne daß wir es gewahr wurden, durch Uebung erworben. Wie unſer Fuß gehen, ſo hat unſer Auge ſehen, unſer Ohr hören, unſre Zunge ſprechen gelernt, durch Uebung gelernt. Auch das Buchſtabiren, Leſen, Schreiben und Rechnen enthalten die vielfachſten Uebungen unſerer Seelenkräfte." Beiſpielsweiſe führt Herder an, ein Philoſoph habe berechnet, „daß unſere Seele einige vierzig Uebungen vornimmt, indem ſie die große Kunſt lernt zu buchſtabiren".

„So ſind alle unſere Kenntniſſe, Gewohnheiten, Geſinnungen und Fertigkeiten Reſultate unſerer Uebungen." Erſt vielfache und ſchwere Uebung überwindet die Unbeholfenheit und macht bildſam und gewandt. Durch die fleißige Uebung wird dann der Schüler auf die Bahn der gelingenden Thätigkeit gelenkt, woraus ein unnennbares Vergnügen entſpringt, das auf allen Unterricht, auf alles Lernen förderlich wirkt; „die Uebung beſeelt jedes Werk, indem es unſere Anlage zur ſelbſtbewußten Kraft, Fähigkeit und Fertigkeit erhöht. Nur durch willige, frohe, unabläſſig fortgeſetzte Uebung wird man ſeiner Kunſt Meiſter." ***) So weit die allgemein methodiſchen Bemerkungen Herder's. —

Es erübrigt uns, noch ſeine Anſichten über das Schulexamen vorzuführen***): das Examen ſoll dem Lehrer nicht Gelegenheit bieten, ſich durch glänzende Lectionen hervor zu thun; er darf darum in ſolchen Fällen nicht lange ſprechen, auch nicht erläutern oder lehren, ſondern hat durch kurze, geſchickte einleitende Fragen die Kenntniſſe der Zöglinge zu Tage zu fördern. Auf tiefes Eindringen in das Detail einer Sache kommt es hier gar nicht an, wenn auch in ſeiner Claſſe der Lehrer bis ins Kleinſte gründlich und genau ſein muß; jetzt zeige er nur, daß er genau und gründlich geweſen. Die Wurzel bleibe in der Erde; er zeige uns ihr Gewächs, deſſen Blumen und Früchte. „Nur dann wird ein Examen für die Antwortenden und Hörer angenehm, wenn jede Lection ſo lange feſt gehalten wird, bis die Profectus der Claſſe in derſelben wie ein Gemälde mit Licht und Schatten erſcheinen und man dadurch zum neuen Gemälde der folgenden Lection vorbereitet, geſtärkt und orientirt wird. Ein Lehrer, der ſeine Claſſe kennet und liebt, wird alſo die Fragen ſo einrichten, daß ſie beantwortet werden können und wird ſie an ſolche richten, die ſie ihm etwa am beſten beantworten können; daraus entſpringt Nacheiferung, die beſſer iſt als Beſchämung." Fehlern des Antwortenden komme er geſchickt zuvor und verbeſſere ſie in

*) Sephron, 23. Rede.
**) Ebenda, 1. u. 5. Rede.
***) Ebenda, 16. Rede; vergl. auch den Schluß der 25.

leichter und gewandter Weise. „Ungeachtet der kurzen Zeit zeigt sich bei einem öffentlichen Examen der Lehrer vielleicht mehr als er es selbst meint. Nicht nur seine Lehrart wird offenbar, sondern auch der Geist und das Gemüth, mit welchem er seine Classe betrachtet und behandelt." —

Einige Tage vor der Prüfung ließ Herder, auf eine Anregung Heinze's hin, als Ephorus den Lehrern Anweisungen zukommen über die Materie, die er vornehmen lassen wollte; denn das ganze Jahrespensum könne man gar nicht fordern. Durch jene Maßregel werde der Lehrer zugleich in Stand gesetzt, sich die Lection anzusehen, damit er ruhig und gelassen fragen könne. „Ja, er kann selbst den Schülern einen Wink geben, worauf sie sich ungefähr in den letzten Stunden vorbereiten mögen, damit sie nicht eine unvernünftige Furcht betäube oder sie gar in der letzten Angst über Alles hinweg fahren, sich zu Allem rüsten wollen und wenns zum Treffen kommt, gar ungerüstet dastehen. Eine Wachtparade in den Lectionen soll das Examen nicht sein, sondern eine vernünftige väterliche Uebung." In demselben wird zugleich von den Vertretern der Gesellschaft öffentlich untersucht, wiefern die vorgeschriebenen Gesetze, sowohl die Lectionen als die Zucht und Ordnung betreffend, im Gange sind oder nicht. Mängel sollen verbessert, Fehler und Unordnungen abgestellt, Klagen gehört, Ungehorsam zurecht gewiesen, der Fleiß gelobt, der Unfleiß getadelt und über dies Alles unparteiischer Bericht abgestattet werden.*)

6) Die Schulregierung und ihre Maßregeln im Unterricht.

Es ist dies eine Frage, die Herder mit weitblickender Einsicht beantwortet; merkwürdig nur, daß sie von den bisherigen Bearbeitern der Herder'schen Pädagogik so wenig, fast gar nicht beachtet worden. Offenbar haben dieselben die gerade in dieser Beziehung so wichtige Antrittsrede Herder's in Riga: „wie fern die Grazie in der Schule herrschen müsse" nicht gekannt. Aber auch die im „Sophron" stehenden Reden enthalten manche werthvolle Beiträge zur Beantwortung unseres Themas.

Wenn der Erzieher durch den Unterricht den Gedankenkreis der Zöglinge dem Erziehungszweck entsprechend gestalten und in diesem Geschäft auf sicheren Erfolg rechnen will, so müssen vor dem Unterricht und während desselben manche äußere Bedingungen erfüllt sein. Der Erzieher setzt zunächst voraus, daß das Schulzimmer und seine ganze Einrichtung für den Unterricht zweckdienlich ist und nicht etwa der Mangel an Vorkehrungen, welche auf die physisch nothwendigen Bedürfnisse der Zöglinge berechnet sein sollen, Veranlassung zu Störungen wird. In diesem Sinne sagt Herder: „Die Schule muß kein staubiger Kerker sein, in welchen wie in eine dunkle Höhle junges Vieh zusammen getrieben werde, damit es frohlockend hinten ausschlage, wenn es dem Kerker entkommt."**)

*) Vergl. über Herder's Auftreten im Examen: Schubert, Selbstbiographie I, S. 269 f.

**) Sophron, 10. Rede. — Mit Bestimmtheit liegt hierin die Forderung, mindestens geräumige und luftreine Schulzimmer zu schaffen, damit nicht in Ermangelung derselben den Kindern das Sitzen in der Schule zur Last werde. Ist dieser letztere Fall eingetreten, so können die Schüler nimmermehr mit ungetheilter Aufmerksamkeit und Empfänglichkeit den Worten des Lehrers entgegen kommen; denn es liegt eine Störung

Sind derartige äußere Hinderniſſe beſeitigt oder gar nicht vorhanden, ſo muß zunächſt ein beſtimmtes, geordnetes Verhältniß zwiſchen Lehrer und Schüler hergeſtellt werden, welches ebenfalls Störungen vorbeugen ſoll. Kurz geſagt: der Erzieher muß, um das ihm vor der Seele ſtehende Erziehungsideal verwirklichen zu können, vollſtändig freie Hand haben, und der Zögling muß ſich der Einſicht deſſelben unbedingt unterwerfen. Hierauf legt Herder großen Werth. Ohne Umſtände hat ſich der Schüler unter den Willen des Lehrers zu beugen, der jenem ſelbſt bei Fehlgriffen keine Verantwortung ſchuldig iſt. Herder fordert, in der Schule müſſe *pünktlicher Gehorſam und unbedingte Subordination* herrſchen, in gleicher Weiſe wie im Kriegsheer und auf dem Schiff.*) Nur durch unumſchränkte Herrſchaft in der Schule hat der Lehrer auch die Macht in den Händen, die nöthigen Anordnungen zu treffen und ungeſtört ſeine Pläne zu verwirklichen. Er wird zunächſt für gehörige *Ordnung* ſorgen. In zahlreicher Verſammlung von Menſchen, ſagt Herder treffend, muß Ordnung herrſchen, wenn nicht Alles zum Chaos werden ſoll; Ordnung aber kann nur ſtattfinden, wenn ſie mit ernſter Strenge feſtgehalten wird; eine Menge kann ohne Ordnung und ſtrenge Einrichtung nicht beſtehen; und in der 18. Rede des Sophron macht er die ausdrückliche Anwendung dieſer Worte auf das Schulleben, indem er die *feſte Regelmäßigkeit in Arbeiten, Gewohnheiten und Sitten* beſonders betont.**) Beiſpielsweiſe führt er an einer anderen Stelle an, die Ordnung der Arbeiten müſſe ſo feſt ſein, „daß jedes Kind wiſſe, was es auf den folgenden Tag haben wird;“ dadurch bekomme es „einen Geſchäftskalender in die Beine“, der ihm gewiß gut thue.***) Es muß alſo die ordnungsmäßige Einrichtung des Schulkörpers zur Gewohnheit werden. Weiter muß der Lehrer darauf halten, daß die Schüler den Unterricht mit *Aufmerkſamkeit* verfolgen und durch *Fleiß* den ungeſtörten Fortgang deſſelben unterſtützen. „Ordnung und Fleiß in den Claſſen, Achtſamkeit gegen ſeinen Lehrer und ſtiller Gehorſam ſind Ruder und Steuer des Schiffs; ohne ſie iſt Schule und Schiff verloren.“ †) Das vornehmſte Mittel zu dieſer allgemeinen Ordnung iſt aber wiederum die *Beſchäftigung*, die lebhafte Beſchäftigung der Seele des Knaben durch den Unterricht.††) Soll dieſelbe in den rechten Gang kommen, ſo iſt zunächſt erforderlich, daß der Schüler dem Vortrag des Lehrers die nöthige innere Ruhe und Empfänglichkeit entgegen bringe; denn „nicht im Sturm ſäet man edeln Samen.“†††) Von fremden Gedanken werde die Seele gereinigt, ſonſt träumt ſie fort, und ihre Kräfte werden nicht geübt. Ein guter Lehrer weiß auch hier abzuhelfen. Anſchaulicher Unterricht†*), Methode

---

vor, deren Beſeitigung der Erzieher anzuſtreben hat, wenn ihm am Erfolg ſeiner Arbeit etwas gelegen iſt. — In der genannten Vorlage zur Ständeverſammlung 1777, alſo bald nach ſeinem Amtsantritt bittet Herder um einen Beitrag zur Anlegung eines Fonds für die Inſtandhaltung der Schulgebäude und Subſellien.

*) Sophron, 18. u. 1. Rede.
**) Ebenda, 18. Rede.
***) Ebenda, S. 247.
†) Ebenda, 1. Rede.
††) Ebenda, 18. Rede.
†††) Ebenda, 25. Rede.
†*) Ebenda, 3. Rede.

iſts, das die Aufmerkſamkeit feſſelt. „Wenn der Lehrer lebhaft ſpricht, Jedes auf ſeiner neueſten Seite zeigt, geſchickt combinirt, jeden Augenblick ganz die Seele des Zöglings anfüllt, jede Saite der Aufmerkſamkeit trifft, jedem Schlupfwinkel der Zerſtreuung zuvor kommt, wenn er nicht in einer fieberhaften Methode wallt, die bald fliegt, bald kriecht, ſondern ſtets mit gleichem Auge fortſchreitet und Alle bemerkt — ſo läßt ſich Erfolg erzielen." *) Aus der Seele des Lehrers theilt ſich das Feuer mit und verbreitet ſich auf die Fleißigen und von dieſen auf die Faulen.**) So muß der Lehrer alle Maßregeln treffen, um durch lebhafte Beſchäftigung Aufmerkſamkeit und reges Intereſſe zu erwecken und zu erhalten; „ſo lange man keinen unmittelbaren Reiz an der Sache ſieht, wählt man ſie nicht; man treibt ſie, um ſie getrieben zu haben. Der Reiz, d. h. dieſes unmittelbare Intereſſe iſt das Leitband, das die Jugend feſſelt." **) Aus dem Geſagten geht hervor, daß der Unterricht ſelbſt ein höchſt bedeutendes Mittel iſt für die allgemeine Ordnung, die von der Schulregierung gefordert wird. Die lebhafte Beſchäftigung durch den Unterricht läßt Störungen gar nicht aufkommen; der Knabe gewinnt gar keine Zeit, müßig zu ſein oder auszuſchweifen.***) Alle Schüler müſſen am Unterricht in gleicher Weiſe lebendigen Antheil nehmen. „Der Vortrag muß darum alſo beſchaffen ſein, daß er die ganze auch zahlreiche Claſſe beſchäftige und nicht der eine Theil im Todesſchlaf liege, während der andere exercirt." Wenn noch ſo viele Schüler in der Claſſe ſind, ſo ſollen ſie dennoch Alle berückſichtigt werden. Wird aber Einer zu dieſer lebendigen Betheiligung nicht heran gezogen und „weiß er, daß er dies unwürdige Amt ganze Stunden oder gar halbe Jahre bekleiden darf, dann wehe den ſtummen Pythagoräern". Ihr Fleiß ermattet, und ſie treiben böſe Dinge. Der Lehrer muß es ſich darum zu einem „Hauptgeſetz ſeiner Methode machen, daß nie Jemand und der Schwächere am wenigſten müßig bleibe". Die Beſchäftigung beugt dann allen Störungen vor. †) Sie darf aber nicht einförmig ſein, ſonſt erwächſt eine neue Quelle von Störungen. Es muß demnach für angemeſſene Abwechſelung in den Unterrichtsfächern geſorgt werden. ††) Sodann darf ein Unterrichtsgegenſtand in zuſammenhängender Zeitreihe auch nicht zu lange Dauer in Anſpruch nehmen, ſonſt nützt ſich die Spitze der Aufmerkſamkeit ab, auch bei Erwachſenen, und es tritt Erſchlaffung, ja Trägheit ein, die ſich leicht auf alle Gebiete übertragen kann. †††) Es muß mithin für das rechte Verhältniß zwiſchen Arbeit und Erholung Sorge getragen werden; denn „die menſchliche Natur erliegt unter einer raſtloſen Anſtrengung; während der Ruhe, während des Spiels zwangloſer Uebungen gewinnt ſie Munterkeit und friſche Kräfte". †*)

Treten während des Unterrichts trotz aller Vorſorge Störungen ein, ſo wird „ein Wort, ein Blick, ein leiſer Wink vom Lehrer mehr ausrichten,

*) Lebensbild I, 2. Abth., S. 57; ähnliche Gedanken im Sophron, 3. Rede.
**) Ebenda, a. a. O., S. 52.
***) Sophron, 18. Rede.
†) Sophron, 10. Rede.
††) Ebenda, S. 247.
†††) Ebenda.
†*) 51. Humanitätsbrief.

als hundert Scheltworte und anfahrende Sittenpredigten, die nur müßig ums Ohr ſauſen“*); ebenſo wenig liegt in den Körperſtrafen eine Aufmunterung; „ſie können Bosheiten beſtrafen, aber nicht Tugenden wecken. Und Strafen durch Ehrbegierde (Herder meint an dem Ehrgefühl) ſind nur für feine Gemüther, nur im Anfange und ſelten zu gebrauchen, wenn ſie nicht den Werth verlieren ſollen.“**)

Bei aller Schulregierung fällt endlich die ganze Erſcheinung des Lehrers und ſein perſönliches Verhältniß zu den Schülern entſcheidend in die Wagſchale. Herder war in dieſer Beziehung ſelbſt höchſt glücklich begabt, wie uns aus einem jeden ſeiner Wirkungskreiſe gleichmäßig günſtig berichtet wird; er konnte uns daher aus dem reichen Schatze eigener Erziehertugenden dieſe letzte wichtige Frage beantworten. Um den Eindruck durch Contraſt zu erhöhen, führt er in ſeiner Rede „wie fern die Grazie in der Schule herrſchen müſſe“**), ſtatt jenes ihm vor der Seele ſtehenden Lehrerideals zunächſt einen handwerksmäßigen, düſtern Schulpedanten vor, „deſſen Weisheit vom Donat an bis zu verſchiedenen leeren Unterſuchungen über das ontologiſche Ding reicht“; „ſeine Methode iſt Pedanterie, ſeine guten Sitten offenbaren ſich in einem knechtiſchen Schulzwang.“ . Selten ſieht man „Annehmlichkeit auf ſeinem Angeſicht.“ Ernſt und finſter findet man ihn oft mit dem Schulſcepter in der Hand, pedantiſch abgeſchloſſen und ſteif — und ſo erſcheinen den Knaben die Schulen als Gefängniſſe. Eines ſolchen Lehrers Unterrichtet empfindet der Schüler als Zwang; „er lernt, um aufzuſagen und gießt nachher den Becher der Vergeſſenheit darüber.“***) Unter ſolchen Verhältniſſen kann an einen Erfolg des Unterrichts gar nicht gedacht werden. „Ein Uebel zieht das andere nach ſich, und ſo ſinkt die ganze Schule in den tiefſten Verfall.“ — Dieſem häßlichen Bilde gegenüber zeichnet Herder dann um ſo beredter das glänzende Gegenbild. — Damit das rechte Verhältniß zwiſchen Lehrer und Schüler zu Stande komme, muß dieſer vor Allem Zutrauen zu jenem haben; es muß in ihm das Bewußtſein entſtehen, daß aller Unterricht und alle Maßregeln ſeines Lehrers zu ſeinem eigenen Wohle gereichen und ſein Beſtes befördern wollen. Dieſes Zutrauen hat ſich aber der Lehrer ſelbſt erſt zu erwerben, zunächſt durch Einſicht und Treue in ſeinen Berufspflichten. „Einſicht und Treue ſind die beiden Edelgeſteine, die den Amtsſchild eines Lehrers ſchmücken.“ Einſicht iſt aber nicht ein „Atlas von Gelehrſamkeit“; ſie beſteht vielmehr zunächſt im pädagogiſchen Talent und in einer naturgemäßen Methode. „Talente muß ein Lehrer haben, um leicht und doch gründlich, ganz und ſpielend ſeinen Lieblingen die Wiſſenſchaften einzuzaubern.“†) Hierher gehört auch, daß der Lehrer als wahrer Seelſorger ſeine Zöglinge beſonders durch unmittelbar erzieheriſche Einwirkung, durch die Zucht, mit heiligem Ernſt dem ſittlichen Bildungsideal entgegen führen

*) Sophron, 18. Rede.

**) Lebensbild I, 2. Abth., S. 42—63. — Herder hatte die Abſicht, die dort ſtehende Rede zum Gegenſtand einer ausführlichern Abhandlung zu machen; doch kam er über den Anfang nicht hinaus; das vorhandene Fragment (S. 63—75) enthält keinen erwähnenswerthen neuen Gedanken.

***) Ebenda I, 2. Abth., S. 47—52.

†) Ebenda I, 2. Abth., S. 50 f.

könne.*) Dazu muß er aber ſelbſt in allen ſeinen Sitten und Tugenden den Schülern als Muſter voran leuchten**), dagegen ſich vor aller Erniedrigung, vor jedem Eingriff in die Rechte ſeiner geiſtigen Pflegebefohlenen hüten, überhaupt Alles vermeiden, was ſein Anſehen, ſeine Autorität beeinträchtigen könnte. Endlich hat er ihnen ſtets mit Treue und wohlwollender Güte entgegenzukommen. Der Schüler „muß auf des Lehrers Stirne gleichſam die einfältige und erhabene Wahrheit eines Vaters leſen können, der nichts ſpricht, was er nicht denkt, er muß in ihm das liebenswürdige mitempfindende Herz eines Freundes ſehen — und alsdann hat der Lehrer Alles gewonnen; die Schüler folgen ihm auch auf beſchwerlichem Wege; Alles, was er vorträgt, iſt ſchön, ſie hangen an ſeinen Lippen; der Lehrer wandelt mit heiterer Stirn zwiſchen Freunden, die ihre ganze Seele ihm geben." ***) „Glücklich iſt der Lehrer, der das Herz ſeiner Schüler ſo in der Hand hat und es lenken kann, wohin er will; glücklich iſt der, dem ſie folgen, ſelbſt wenn ſie auch noch nicht wiſſen, warum er ſie dieſes Weges führe." In dieſer Weiſe ſoll der Erzieher ſeinen Zöglingen „einen zutrauenden und offenherzigen Umgang, ein väterlich freundſchaftliches, wohlmeinendes Herz" entgegenbringen; dann iſt auch die Möglichkeit nahe, daß ſich alle dieſe Geſinnungen allmälig auf die Schüler ſelbſt übertragen. †)

Ueberblickt man Herder's pädagogiſches Streben und Wirken, ſo darf man vielleicht ſagen, daß in ihm zum erſten Male die lange verfeindeten Richtungen des Idealismus und Realismus ſich einigten und in die Erſcheinung einer wahrhaft großherzigen und alles menſchlich Schöne umfaſſenden Humanität verſchmolzen. Herder war kein Humaniſt im Sinne des 15. und 16. Jahrhunderts; aber er war noch weniger ein Realiſt im Sinne von Comenius, und ſo Vieles er von Rouſſeau gelernt, ſo manche Züge in ſeinem „Schulideal" von 1769 ſelbſt an Baſedow erinnern, ſo hat er ſich bekanntlich beiden gegenüber die unabhängigſte Stellung gewahrt und über Baſedow ſogar in ſpätern Jahren daß entſchiedenſte Verwerfungsurtheil ausgeſprochen. Jedenfalls hat Herder in glänzender Weiſe geſtrebt, eine der bedeutenſten Bildungsaufgaben des vorigen Jahrhunderts, mit der ſich auch Schiller in ſeinen philoſophiſchen Abhandlungen ſo eifrig und gründlich beſchäftigt: die Berechtigung und verſöhnende Vereinigung von Ideal und Natur, an einer andern Seite angefaßt, auf die Schule angewendet und auch glücklich gelöſt. Dieſelbe Bahn, die Herder aufgeſucht und betreten, hat im neuen Jahrhundert Herbart, unabhängig von jenem, wieder eingeſchlagen. Was Herder mit geſundem Tact und oft im kühnſten Wurf der Rede ausgeſprochen, hat Herbart, wenn auch mit wenigen Abweichungen, auf Grundlage einer wiſſenſchaftlichen Pſychologie ſelbſtändig zuſammen getragen und weiter ausgeführt. —

---

*) Sophron, 1. Rede.
**) Lebensbild I, 2. Abth., S. 57; Sophron, 18. Rede.
***) Ebenda I, 2. Abth., S. 54 ff.
†) Ebenda und Sophron, 18. Rede.

Anmerkungen.

Zu Seite 28 unten. In der Gegenwart wird die Concentration im angedeuteten Sinne nur in ganz vereinzelten Kreisen gepflegt, im Allgemeinen aber nicht beachtet oder gar nicht verstanden. Um uns dieselbe noch deutlicher zu machen, sei es uns gestattet, ein Beispiel vorzuführen und nachher manche Einwendungen gegen die Concentration zu prüfen.

Im Geschichtsunterricht ist vom deutschen König Heinrich die Rede. Die betreffenden Stücke werden vom Lehrer vorerzählt oder mit den Schülern gelesen, von diesen wieder erzählt, sodann nach ihren culturgeschichtlichen und ethischen Beziehungen durchgesprochen und das Resultat davon, resp. der sittliche Kern, durch Gedächtnißsprüche festgehalten. Die historischen Verhältnisse sind aber von der übrigen Welt nicht isolirt; sie bewegen sich auf einem bestimmten Grund und Boden, ohne dessen Erwähnung und Betrachtung die Geschichte gar nicht denkbar ist. So müssen auch im vorliegenden Beispiele die Länder und Städte, in denen sich Heinrich aufhielt, und auch der Harz, an und auf welchem jene zum Theil liegen, genannt werden. Der geograpische Unterricht hat hier reiche Ausbeute; er geht auf die in sein Bereich fallenden Ortsbestimmungen näher ein, die nach Umständen auch erweitert werden können; dahin gehören aber auch die im Harz herrschenden eigenthümlichen Culturzustände, die mit der ganzen Bodenbeschaffenheit in der engsten Beziehung stehen, wie Bergbau, Vogelzucht, Holzcultur u. s. w., wie es die beschreibende Geographie fordert; alles dieses nicht ohne Beziehung auf die Vorzeit. Bei solcher Behandlung der Geographie kann man der innigsten Berührung mit der Naturkunde gar nicht entgehen. Metalle, Bäume und Singvögel wären das nächste, was der naturkundliche Unterricht aufzunehmen und zu bearbeiten hätte. Die bisherige Beschäftigung war durchgehends sachlich; nun kann auch der deutsche Sprachunterricht hinzu treten, indem er einen Theil von den genannten Stoffen auch sprachlich durchdenken und in kurzen Zügen oder auch in größerer freier Bearbeitung, je nach der Leistungskraft der Schüler, aufschreiben läßt. Im größern Lesebuch von Curtmann z. B. handelt ein Stück vom Bergbau im Harz, wo unter Anderem auch die jährliche Ausbeute von Eisen, Blei, Kupfer und Silber in Zahlen angegeben ist. Wie natürlich ist nun die Anknüpfung für den Rechenunterricht! Selbst wenn dieses Lesestück nicht vorliegt, ergiebt sie sich ganz ungezwungen, indem jene Zahlen schon von der Geographie dargeboten oder im Anschluß an dieselbe bestimmt werden, damit für den Rechenunterricht auch ein Ausgangspunkt gewonnen werde. Wie mannigfache Operationen dabei möglich sind, braucht nicht noch gesagt zu werden. Geometrie und Zeichnen können ihre Stoffe von den beim Bergbau vorkommenden Geräthen und einfachen Maschinen hernehmen, die auch für die Naturlehre manchen Anknüpfungspunkt darzubieten vermögen. Im Anschluß an diese Stofffülle wird sich für den Gesangunterricht gewiß auch ein Lied ausfindig machen lassen, sei es ein auf den Bergbau, auf die Natur oder auf das Historische bezügliches.

Eine solche Einheit in der Ordnung der Fächer, nach welcher der Gesinnungsstoff im Centrum steht und unmittelbar oder mittelbar der Ausgangspunkt wird für andere Gebiete, wodurch von jenen Verbindungsfäden

zu dieſen hinüber leiten, iſt für die Erreichung der Erziehungsaufgabe die ſicherſte, pſychologiſch gerechtfertigte Veranſtaltung. Die gewöhnliche Schulpraxis ſcheint ſich um dieſe Frage wenig zu kümmern; ſie lehrt ein Fach neben dem andern, ohne die innern Beziehungen derſelben aufzudecken und zu verfolgen. Schon die herkömmlichen Lehrpläne ſind auf eine ſolche Einheit gar wenig angelegt, indem die einzelnen Unterrichtsgegenſtände iſolirt und in ſyſtematiſcher Folge angeordnet werden, als ob wir es nicht mit Erziehungsſchulen, ſondern mit wiſſenſchaftlichen Fachſchulen zu thun hätten.

Die Concentration hat indeß auch ihre bedenklichen Seiten, und es ſind darum gegen dieſelbe von jeher nicht zu unterſchätzende Einwendungen erhoben worden, deren Vorführung und Beſprechung etwas mehr Licht in die ganze Frage bringen wird. — Man hat zunächſt behauptet, nach dieſem Verfahren würden die einzelnen Fächer ihre Selbſtſtändigkeit verlieren; ſie würden zu bloſen Dienern herabgewürdigt. Daran iſt zunächſt nur ſoviel wahr, daß ſie allerdings zu den Geſinnungsfächern zum Theil in ein gewiſſes Abhängigkeitsverhältniß treten, aber das will nur ſoviel ſagen, daß allem Wiſſen und Können nur inſofern ein ethiſcher Werth beigelegt werden kann, als es unter der Führung eines guten Willens ſtehend gedacht wird, worauf jene einheitliche Anordnung der Unterrichtsgegenſtände doch berechnet iſt. Geographie, Naturkunde u. ſ. w. knüpfen, wenn für ſie etwas da iſt, an, behalten aber im Uebrigen ihre volle Freiheit und werden darum ſelbſtverſtändlich in beſondern Stunden, wie der gewöhnliche Fachunterricht, behandelt. — Der Selbſtſtändigkeit der Fächer droht aber noch von einer andern Seite her Gefahr. Beim concentrirenden Unterricht hat es den äußern Anſchein, als ob die untergeordneten Fächer ihr Material aus den Geſinnungsſtoffen in der größten Unordnung herausheben und bearbeiten müßten; ſo die Naturkunde z. B. bald einen Vogel, bald ein Metall oder ſogar eine einfache Maſchine — jedenfalls ein großer Verſtoß gegen das hergebrachte ſyſtematiſche Verfahren. Wahr iſt, daß da leicht Zerſplitterung eintreten kann, wenn man ſich um andere pädagogiſche Forderungen nicht kümmert, da es in dieſem Falle eigentlich nahe liegt, jedes Object vereinzelt für ſich zu bearbeiten, wodurch Hemmung und Vernichtung unter den Vorſtellungsmaſſen unausbleiblich wäre. Dem iſt aber dadurch erfolgreich bereits vorgebeugt worden, daß man den Gruppenunterricht eingeführt hat, wonach zum herausgehobenen einzelnen Object noch andere von ähnlicher Natur, die im Geſinnungsſtoff ſelbſt nicht ſtehen, herangezogen werden. Durch die gleichzeitige oder in innigſter Succeſſion erfolgende Behandlung der Glieder einer ſolchen Gruppe werden die fachwiſſenſchaftlichen Intereſſen gewahrt und die Gefahren eines einſeitigen Concentrirens vermieden, wobei man zugleich noch den großen Vortheil gewinnt, daß die einzelnen Objecte der Gruppe durch ihre Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten an Klarheit und Deutlichkeit viel beſtimmter aufgefaßt werden, als wenn ſie iſolirt da ſtünden. Die Gruppen nehmen mit den Jahren an Erweiterung extenſiv und intenſiv zu, bis ſchließlich das ganze Syſtem, ſoweit es in die betreffende Schule gehört, ausgebaut iſt. Nun bilden aber die ſo vollendeten Fächerſyſteme, die den fachwiſſenſchaftlichen Forderungen entſprechen müſſen, nicht für ſich beſtehende iſolirte Complexe, ſondern ſie ſtehen auch unter einander in den mannigfachſten Verbindungen, da durch jene unmittelbaren und mittelbaren Anknüpfungen an den Geſinnungsſtoff unter den Fächergruppen Hinüber-

leitungen und Verbindungsweiſen ſtattgefunden haben, die ſich im Gedankenkreis feſtſetzen und reproducirt werden können. So wird das geiſtige Innere des Zöglings zu Einem Guß, zu einem Webermeiſterſtück, wie Mephiſto den Schüler belehrt, wo Tauſende von Fäden aufs innigſte mit einander verflochten ſind; und die ethiſchen Geſinnungen ſollten darin den rothen Faden bilden, der das Ganze zuſammen hält und beherrſcht, der mit Einem Tritt tauſend Fäden regt. Damit iſt zugleich in der erſprießlichſten Weiſe für formale Bildung geſorgt, die niemals durch vereinzelte Fächer erreicht werden kann, ſondern nur durch einen Zuſammenſchluß aller Fächergruppen.

Noch ein anderer Einwand iſt gegen die Concentration gemacht worden; man ſagt: ihr concentrirt nach euern Geſinnungsſtoffen, bringt auch Gruppen zu Stande, aber das Terrain der Geſinnungsſtoffe iſt viel zu beſchränkt, als daß ihr zu einem gewiſſen ſyſtematiſchen Abſchluß gelangen könntet! Namentlich gilt dieſer Einwurf der Geographie, da ſich die bibliſche und Profan-Geſchichte, an welche ſich jene anſchließen ſoll, verhältnißmäßig auf einem kleinen Gebiet bewegen. Wie ſollte man da z. B. auf Sibirien, Auſtralien u. ſ. w. zu ſprechen kommen? Als Entgegnung wollen wir zunächſt nur darauf hinweiſen, daß es ſelbſt für die entfernteſten Erdſtriche und andere Dinge an Anknüpfungspunkten nicht fehlt, wenn ſie auch nicht ſo unmittelbar zu Tage treten, wie im früher vorgeführten Beiſpiel. So z. B. kann die Entdeckung Amerika's nicht blos zu Oſtindien und China, ſondern auch zur Entdeckung von Auſtralien und zu den Südſee- und andere Inſeln leiten, ebenſo die Betrachtung europäiſcher Tiefebenen zur nordaſiatiſchen, zu Sibirien u. ſ. w. Solche entlegene Gebiete könnten aber auch durch Unterhaltungsſtunden einer Betrachtung unterworfen und erſt dann in den Organismus des Unterrichts einverleibt werden. Außerdem liegt aber ſchon in der Wahrnehmung von Lücken die Weiſung, dieſelben auszufüllen. — Noch mehr wird der zuletzt gemachte Einwand bei der folgenden Erörterung ſchwinden, die noch einen wichtigen Knoten löſen ſoll. Man darf nicht meinen, daß nach dem concentrirenden Verfahren der Unterricht das zunächſt Liegende, die Heimath, ignoriren müßte, um auf fremdem Boden, unter fernen Völkern umherzuſtreifen, von Olivenbäumen, Cedern, Löwen u. ſ. w. zu ſprechen, während die heimathlichen Bäume und Thiere unberückſichtigt bleiben, wenn ſie nicht in der Concentrationsreihe ſtehen. So iſt es aber nicht, ſo darf es auch nicht ſein; denn den fremdartigen, entlegenen Dingen, die man dem Schüler zur Anſchauung nicht vorführen kann, vermag dieſer gewiß nicht mit dem nöthigen Verſtändniß entgegen zu kommen, eine Vorſtellung von denſelben kann in ſeinem Geiſte nicht entſtehen, wenn er nicht ſchon vorher ähnliche Objecte in der Heimath durch eigene Anſchauung, welcher der Unterricht noch zu Hülfe kommt, kennen gelernt hat. So z. B. kann in der Schule von einem Löwen nur dann die Rede ſein, wenn die Knaben die Hauskatze nach ihren charakteriſtiſchen Merkmalen bereits kennen, damit eine Vergleichung und Unterſcheidung zwiſchen beiden und eine annähernd richtige Auffaſſung des erſtern ſtattfinden könne. In dieſer Weiſe bilden die Vorſtellungen von heimathlichen Objecten durchgängig feſtſtehende Apperceptionsmaſſen für alles Fremdartige. Von dieſer pſychologiſchen Thatſache macht auch der Erwachſene ganz unwillkürlich Gebrauch, wenn er aus der Ferne zu den Seinigen zurückgekehrt, von Dingen erzählt, die in der Heimath nicht vorkommen, ihnen alſo völlig fremd ſind; da hilft er ſich dadurch, daß er

dem Unbekannten Aehnliches, Bekanntes aus der nächſten Umgebung ſubſtituirt, dieſes erläutert, beſchränkt, erweitert oder in eigenthümlicher Weiſe combinirt, damit er ſeinen Zuhörern verſtändlich werden könne. Dieſes Verfahren würde auch im Unterricht ſeinen Zweck nicht verfehlen. Wie ſollte z. B. ein Leipziger Kind zur Vorſtellung von Abrahams urſprünglicher Heimath gelangen, wenn es nicht vor dem Auftreten der betreffenden Erzählung mit der Grasebene zwiſchen der Elſter und Pleiße vertraut gemacht wird? So geht es bei allem Lernen, auf allen Gebieten des Wiſſens; denn die aus unzählbaren Gliedern beſtehende Vorſtellung des Heimathskreiſes bildet, wie geſagt, eine feſtſtehende Apperceptionsmaſſe, welche unſer geſammtes geiſtiges Beſitzthum durchzieht. Aus dieſem Grunde iſt darum von jeher, namentlich ſeit Finger, in den erſten Schuljahren der Pflege der Heimathskunde mit vollem Recht eine ganz beſondere Sorgfalt zugewendet worden. Und auch der concentrirende Unterricht wartet nicht erſt auf fremdartige Weiſungen, ſondern beginnt die Ausbildung des kindlichen Geiſtes auf dem zunächſt liegenden Boden der Heimath. Wenn das Kind mit den Dingen und Verhältniſſen ſeiner Heimath auf gemeinſamen Spaziergängen und ſonſt in nähere Berührung kommt, ſo liegt ſchon darin eine Aufforderung an den Unterricht, den Zögling in erſter Linie mit ſeinem eigenen Umkreis vertraut zu machen, in welchen allerdings namentlich in den erſten Schuljahren auch die Geſinnungsſtoffe hinein führen können, wie das in Profeſſor Zillers Uebungsſchule thatſächlich der Fall iſt. Daß in der erſten Schulzeit von der Heimath ausgegangen werden ſolle, betont auch Herder, wenn er fordert: Dinge, die das Kind täglich braucht, ſieht und nicht kennt und die ganze äußere Welt, in deren Mitte es ſteht, ſollen angeſchaut und erklärt werden. Es wird auf den Unterſchied, die Aehnlichkeiten und Beſchaffenheiten der Thiere geführt, die es ſo liebt. Die gemeinſten Bedürfniſſe des Lebens, Erfindungen und Künſte werden ihm gezeigt, damit es ſich ſelbſt kennen, in ſeinem Umkreiſe fühlen und Alles brauchen lerne.*) — Wenn man dieſe richtige Forderung befolgt, ſo wird jene noch nicht völlig erledigte Einwendung vollſtändig zurücktreten, denn nun bietet uns die Heimath ſelbſt Ausgangspunkte zu allen möglichen Dingen; ſo führt der Kaffee, den wir täglich genießen, zur Beſprechung der Heimath deſſelben, alſo nach Arabien und Indien, der Zucker nicht blos auf unſere Runkelrüben, ſondern auch auf das Zuckerrohr und nach Weſtindien, Porzellan, Seide und Thee nach China, Japan und Rußland; zu letzterem Land auch das Pelzwerk, das auch aus Sibirien geholt wird u. ſ. w. Es wird alſo durch Vermittelung der Heimath auch dasjenige Material herbeigeſchafft, wozu in der Concentrationsreihe keine Weiſung liegt. Aus den bisherigen Erörterungen geht nunmehr hervor, daß die Concentration nur in dem Falle pädagogiſch gerechtfertigt und fruchtbringend iſt, wenn ſie auf die ausſchließliche, einſeitige Herrſchaft Verzicht leiſtet und den Heimathkreis mit ſeinen mannichfachen Objecten als Bundesgenoſſen annimmt. Einerſeits hat dieſer ſelbſtſtändige Berechtigung, andererſeits aber liefert er das nöthige Anſchauungsmaterial, auf welches die Geſinnungsſtoffe weiſen und bereitet die Vorſtellungen von ſolchen Objecten vor, die aus der Concentrationsreihe herausgehoben werden und fremdartig ſind; außerdem bietet er ſelbſt für

*) Lebensbild II, S. 197.

das Entlegene Ausgangspunkte zur Erweiterung und zum Abſchluß unvollendeter Gruppen und Reihen.

Zu Seite 30, Zeile 9 von oben. Jedenfalls verdient dieſes Verfahren Anerkennung; es war das ein großer Fortſchritt gegen die alte mechaniſche Behandlungsweiſe, und im Allgemeinen haben ſich auch unſere heutigen Schulen nicht höher ſchwingen können, obwohl ein weiterer Fortſchritt von der wiſſenſchaftlichen Pädagogik angebahnt worden iſt. Man hat ſich zunächſt vergegenwärtigt, daß der Katechismus ideale, alſo für die unmittelbare Auffaſſung abſtracte Wahrheiten und Belehrungen enthält, die in einem geordneten Syſtem ſtehen. Für die richtige Perception derſelben wird zwar durch Beiſpiele Sorge getragen, aber die logiſche Ordnung, die ein erwachſener Denker auf Grund vielfacher Lebenserfahrungen zuſammen geſtellt hat, ſollte nicht dem Kinde ſchon in den erſten Schuljahren aufgenöthigt werden. Jedes Syſtem muß, wie wir geſehen, im Geiſt des Zöglings erſt entſtehen; ſo auch das ſyſtematiſche Material des Religionsunterrichts aus den nach den Culturfortſchritten geordneten Geſinnungsſtoffen, die in ihrer Zuſammenſtellung eine naturgemäße Entwickelung repräſentiren. Und aus der Beſprechung der in den Gliedern dieſer Reihe vorkommenden ſittlich-religiöſen und culturgeſchichtlichen Verhältniſſe treten, wie von ſelbſt, das ſyſtematiſche Material des Katechismus und die ſich anſchließenden Gedächtnißſprüche gleichſam als Kryſtalle hervor, die in durchſichtigen und leicht überſchaubaren Formen allmälig zum ganzen Syſtem heranwachſen. So wird die Ordnung des Katechismus anfangs natürlich eine andere ſein, als die hergebrachte, ebenſo gewiß, als die allgemeine Culturentwickelung ſich nicht nach derſelben richten konnte; aber es macht im Grunde auch gar nichts aus, ob die Kinder das vierte Gebot zuerſt lernen oder das erſte, und ob die von Luther feſtgeſtellte Ordnung früher oder ſpäter zu Stande kommt; genug, ſie kommt zu Stande und bildet dann mit ganz bedeutenden Erweiterungen, mit den vielen hinein geflochtenen Gedächtnißſprüchen, die Quinteſſenz des ganzen Geſinnungsunterrichts. Wollte man dennoch die ſyſtematiſche Ordnung des Katechismus einhalten, ſo würde man in einen andern Fehler gerathen, indem man die zur Erläuterung dienenden Beiſpiele in der bunteſten Folge heranziehen müßte, die ſich aber, da ſie eines gemeinſamen Leitfadens entbehren, gegenſeitig ſtören und verdunkeln würden. Außerdem gelangt man in dieſer Weiſe erſt durch einen mühevollen und zeitraubenden Umweg zum Ziel, indem man ſich genöthigt ſieht, die Beiſpiele aus der chronologiſchen Reihe, die man ohnehin einmal durchläuft, zu plündern. Solche Umwege erſpart man ſich hingegen, wenn man beide Thätigkeiten: das Durchlaufen der Culturentwickelungsreihe und die Ausbildung des Katechismus in Eine Arbeit vereinigt. Bei dieſer Behandlungsweiſe fallen die Erklärungen Luthers anfangs ganz von ſelbſt weg, weil die an den Geſinnungsſtoff ſich anſchließende gemeinſame Disputation für die nöthigen Erklärungen ſchon a priori Sorge trägt. Auch abgeſehen davon iſt es nicht richtig, Erklärungen ohne Weiteres leſen und lernen zu laſſen, zumal wenn ſie über ihre abgegrenzte Beſtimmung hinaus gehen. Herder hat Dieſes, wie ſein Katechismus zeigt, deutlich erkannt. Die Luther'ſche Erklärung läßt er darum anfangs ganz weg und fordert, der Lehrer ſolle die Schüler anleiten, daß ſie ſelbſt auf dieſelben kommen und ſich über das Dargebotene frei erklären können.

Pädagogiſche Studien.

Herausgegeben von Dr. **Wilhelm Rein.**

10. Heft.

Die

Seminar-Vorbildung.

Von

Dr. Otto Boodſtein,
Seminardirector zu Hilchenbach.

> Nicht deine Art ſollſt du dem Schüler ſchenken;
> Was ſeiner Art gemäß und was ihm frommt,
> Das wolleſt du bedenken!

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur und Lehrmittel-Anſtalt.

Digitized by Google

Druck von Fiſcher & Wittig in Leipzig.
1876.

Vorwort.

Nachstehende Studie erhebt keinen Anspruch darauf, originell zu sein. Sie will aber manche Mißstände in Erwägung ziehen, unter denen die Arbeit des Seminars leidet. Daß Verfasser dabei vorzugsweise preußische Verhältnisse im Auge gehabt hat, liegt in seiner Stellung; doch hat er seine Augen auch nicht geschlossen gegen das, was außerhalb Preußens Geltung gewonnen hat, und hat es empfohlen oder widerrathen, je nachdem es das Eine oder Andere zu verdienen schien. Eine unfehlbare Entscheidung zu geben, hat er nicht gewagt. Wenn manches herbeigezogen ist, was scheinbar weit ablag, so scheint das doch nur so: Verfasser hat sich bemüht, streng bei der Stange zu bleiben. Im Uebrigen kann er sagen:

Mit meinem Worte hab' ich nie gespielt:
Was ich gesagt, das habe ich gefühlt.

Hilchenbach, September 1876.

Dr. Otto Boodstein.

Die Einrichtung besonderer Fachschulen ist eine Errungenschaft der neueren, fast kann man sagen: der neuesten Zeit. Sie hängt ganz eng zusammen mit der Erkenntniß, daß eine Theilung der Arbeit bei der gewaltigen Erweiterung des Wissens und Könnens eine dringende Nothwendigkeit sei, und ist nichts weiter als eine Folge dieser Erkenntniß. Zwar könnte man die Rhetorenschulen des Alterthums und die Klerikerschulen des Mittelalters allenfalls auch Fachschulen nennen; doch waren sie es meist nur in ganz beschränktem Sinne. Denn wenn erstere vornehmlich von solchen besucht wurden, die zu politischem Einfluß und Ansehen und zu staatlichen Ehrenstellen zu gelangen wünschten und daher einer solchen allgemeinen Bildung bedurften, vermöge deren sie befähigt waren, öffentlich als Redner aufzutreten; so gingen letztere vorzugsweise darauf aus, den Geist innerhalb bestimmter Schranken zu entwickeln, vor jeder Berührung mit freisinnigen Ideen zu bewahren und die künftigen Geistlichen an Exclusivität und an die Abhängigkeit von den kirchlichen Oberen zu gewöhnen. Es waren also unleugbar ganz andere Motive als die einer Theilung der Arbeit und einer Vertiefung in ein bestimmtes Berufsfach. Als sich indeß später die Nothwendigkeit einer Berücksichtigung beider Momente ergab, da gab für die Gestaltung der Fachschulen zunächst mehr die Erzielung eines bestimmten Könnens als die eines auch das Können begründenden Wissens den Ausschlag, bis sich nach und nach die Ueberzeugung Bahn brach, daß eines ohne das andere nur sehr bedingten Werth habe. Seit dieser Zeit strebt man darnach, in den Fachschulen ebensowohl ein gründliches Wissen als auch ein gedeihliches Können zu vermitteln und eine der Hauptaufgaben unserer Zeit, wie sich dies ja auch fast überall erkennen läßt an der eifrigen Arbeit auf diesem Gebiete, ist es, Ziele, Mittel und Wege festzustellen für eine ersprießliche Vereinigung beider Factoren.

Was im Allgemeinen gesagt ist von allen Fachschulen überhaupt, das gilt auch im Besonderen von den Lehrerbildungsanstalten. Auch sie sind eine Errungenschaft der Neuzeit; auch sie haben zunächst mehr das Können als das Wissen betont; auch betreffs ihrer ist man noch in rüstiger Arbeit begriffen und, wenn selbst einig über die Ziele, so doch keineswegs über die Mittel und Wege zur Vereinigung beider Factoren. Ein summarischer Blick auf die Geschichte ihrer Entwickelung kann das darthun. Die ersten Lehrerbildungsanstalten datiren aus dem vorigen Jahrhundert. Will man das seminarium praeceptorum und das seminarium selectum praeceptorum von August Hermann Franke und das von Hecker mit seiner Realschule verbundene Seminar ausnehmen, so fällt die erste Gründung von Lehrerbildungs-Anstalten gar erst in die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Und auch da geht man nur sehr langsam und sehr sporadisch mit der

Errichtung neuer Anſtalten vorwärts. Wüßte man aber auch ſonſt nichts über dieſe Anſtalten, ſo könnte man doch ſchon aus der Dauer des ganzen Curſus auf die Art und den Grad der vermittelten Bildung ſchließen: das Maximum der Bildungszeit betrug 1 Jahr. Da nun der Grad der verlangten Vorbildung auch ſehr beſcheiden war — ein Würzburger biſchöfliches Decret vom 30. September 1770 verlangt, daß die aufzunehmenden Perſonen „bereits im Leſen und Schreiben, auch in der Muſik einigermaßen erfahren ſeien“ vergl. Geſchichte des k. Schullehrer-Seminars zu Würzburg von J. N. Huber, S. 4 —, ſo läßt ſich erkennen, daß es im beſten Falle nur möglich war, eine auf den praktiſchen Schuldienſt berechnete Abrichtung oder, wenn dies Wort zu hart klingen ſollte, Beibringung von Lehrgeſchicklichkeit zu bewirken. Eine Curſusdauer von nicht größerem Umfang hat ſich bis zur Mitte der ſechziger Jahre dieſes Jahrhunderts noch in einer ganzen Reihe von deutſchen Seminarien erhalten; die hannöver'ſchen Bezirks-Seminare z. B. behielten bis in die letzte Zeit ihre Zöglinge nur ein Jahr lang, und noch gar nicht ſo lange iſt es her, daß für die ſogenannten „wilden“ Schulamts-Candidaten, die dann die ſogenannten „Commiſſionsprüfungen“ ablegten, nur halbjährige, bisweilen noch kürzere praktiſche Seminarcurſe eingerichtet waren, in denen mit aller Haſt ein bischen praktiſches Wiſſen und Können eingeheimſt wurde, vermittelſt deſſen dann weiter aus der Hand in den Mund gelebt wurde. Die Noth kannte eben kein Gebot. Glücklicherweiſe waren die zuletzt erwähnten Nothſtände in den letzten Jahrzehnten mehr Ausnahmen als Regeln und die Gründung von Seminarien mit längerer Curſusdauer oder die Erweiterung der beſtehenden Anſtalten zu längerer Dauer wurde allgemein üblich. Gegenwärtig kann man, abgeſehen von geringfügigen Ausnahmen, die zudem meiſt nicht principieller Natur ſind, als Normalzeit für den Aufenthalt im Seminar bezeichnen: drei oder vier Jahre. Die nur zweijährigen Curſe in den königl. bayriſchen Seminarien nämlich werden durch obligatoriſche dreijährige Präparandencurſe in beſonderen Anſtalten derartig unterſtützt, daß die zweicurſigen bayriſchen Seminare im Weſentlichen dieſelben Lehrziele verfolgen können wie die beiden oberen Curſe in dreiclaſſigen Seminaren. Beſonders trifft das zu für ſolche Seminare, die für die Präparandenbildung nur zwei Jahre verwenden, ſo daß auch für ihre Zöglinge die geſammte Bildungszeit nur fünf Jahre beträgt. Trotz dieſer, beſonders im Vergleich mit den Anfängen, erheblichen Verlängerung der Lehrzeit erſcheinen durch die Reſultate gar oft weder die Lehrer ſelbſt, noch die Seminare, noch endlich die Staatsbehörden und das intereſſirte Publikum befriedigt. Wenigſtens werden noch immer vielfache Klagen laut: bald klagen die Staatsbehörden oder das Publikum über die Lehrer, bald dieſe wieder über die Bildungsanſtalten — und dieſe letzteren klagen wieder über die ihnen zugemuthete Ueberlaſtung. So bewegt ſich die Klage im Kreislauf oder wie eine Schraube ohne Ende. Wo ſitzt denn aber bei den Seminaren das Uebel? — Nun, ich glaube, es ſitzt ſowohl vorn als hinten. Meiſt haben nämlich die Seminare in dem erſten, oft, ſogar noch in den beiden erſten Jahren noch ſo viel elementaren Lernſtoff mitzutheilen, daß ſie eine tiefere Begründung und Durchdringung der Fächer gar nicht erſt verſuchen können, vielmehr zufrieden ſein müſſen, wenn ſie nur das rein Elementare einigermaßen einprägen. Man tritt alſo in dem

erſten oder in den beiden erſten Jahren oft weder ſtofflich noch betreffs der Form in eine Behandlung der einzelnen Fächer, wie ſolche dem Seminare zukäme. Was aber in dem erſten oder in den beiden erſten Jahren verſäumt iſt, müßte nun, ſoweit ſolches noch möglich wäre, in den letzten nachgeholt und eingebracht werden. Meiſtentheils wird ſich das aber gar nicht machen laſſen oder, wo es geſchähe, wieder nur auf Koſten derjenigen Aufgaben, die ſonſt den letzten Jahren eigenthümlich und vorbehalten wären, nämlich der praktiſchen und auf das Lehramt unmittelbar bezüglichen. Können nun derartige (zwar nicht angenehme, aber bei der gegenwärtigen Lage der Sache faſt unvermeidliche) Defecte vorhergeſehen werden, ſo wird ihre Deckung gleich in dem Lehrplan und den Lehrzielen in's Auge gefaßt: letztere werden möglichſt niedrig geſteckt, und die für die eigentliche Berufsbildung auszuſetzenden Stunden werden ſoweit reducirt, als ſich ſolches irgendwie mit Anſtand thun läßt. Daher erklärt ſich die außerordentlich beſchränkte Anzahl von Stunden für die Pädagogik und ihre Hülfswiſſenſchaften in vielen Seminaren und das Vorhandenſein einer Reihe von Stunden, die reinen Lernſtoff zu vermitteln haben, noch in der Oberclaſſe. — Wenn unter ſolchen Verhältniſſen die Seminare ſelbſt von ihren Leiſtungen nicht befriedigt ſind und nicht befriedigt ſein können, wenn ſie über Ueberlaſtung vorn und hinten, oben und unten klagen, ſo kann man dieſem Mangel an Befriedigung die Berechtigung nicht abſprechen, und es iſt unſchwer zu prophezeihen, daß dieſe Klagen nicht eher aufhören werden, als bis man den Anſtalten eine ſolche Organiſation giebt, vermöge deren ſie im Stande ſind, ſich lediglich ihren ſpeciellen Aufgaben zu widmen. Erweiſt ſich aber eine Reorganiſation als nothwendig, ſo vollzieht ſich ſelbe zweckmäßiger von unten auf als von oben an, zumal die mangelhaften Zuſtände oben jedenfalls mitverſchuldet ſind durch die mangelhaften Zuſtände unten. Das iſt zwar ſchon ſeit langem eingeſehen worden und ſchon ſeit langem denkt man den bezüglichen Mitteln nach, verſucht ſie auch im Einzelnen, doch haben dieſe Mittel bisher die allgemeine Zuſtimmung noch nicht gefunden, weil keines derſelben allſeitigen und vollſtändigen Erfolg verbürgt. — Dabei ſoll indeß nicht beſtritten werden, daß in einzelnen Fällen jede der betretenen Richtungen erfreuliche Erfolge zu verzeichnen hatte. So habe ich beiſpielsweiſe manche von einzelnen Lehrern vorbereitete Aſpiranten kennen gelernt, die ſich ſehr zu ihrem Vortheil vor anderen, die in beſonderen Anſtalten vorgebildet waren, auszeichneten. Auch kann ich mir ſehr wohl denken, daß es Lehrer geben könne, die ſo tüchtig im Wiſſen und Können ſind, und zwar in allen in Betracht kommenden Fächern, daß ſie allein ein ganzes Collegium von drei oder vier Lehrern zu erſetzen vermöchten. Ich kann mir ferner ſehr wohl denken, daß ſie durch ihre ganze Perſönlichkeit in ſittlicher und erziehlicher Beziehung viel vortheilhafter auf ihre Zöglinge einzuwirken im Stande wären als ein Collegium von drei oder vier Lehrern, von denen jeder darnach ſtrebte, ſich und nur ſich zur Geltung zu bringen. Auch der ganze Unterrichtsgang würde unzweifelhaft ein viel einheitlicher ſein können. Kurz und gut, in thesi kann ich dergleichen recht wohl zugeben; aber ob einem ſolchen Lehrer, der ja die Präparandenbildung nur als Nebenamt betreiben könnte, bei gewiſſenhafter Verwaltung ſeines Hauptamtes ſoviel Zeit und Kraft übrig bliebe, daß er einen bis drei Zöglinge (drei war z. B.

in den preußiſchen Regulativen als Maximum hingeſtellt) in durchaus angemeſſener Weiſe vorzubilden im Stande wäre, ſcheint mir zweifelhafter. Und ſelbſt zugegeben, daß bei einzelnen Lehrern alle dieſe Vorausſetzungen zuträfen, ich will nicht einmal hinzufügen: zeitweilig zuträfen, kann es denn ſolche Muſterlehrer in ſolcher Anzahl geben, daß ſie, wie die Regulative annahmen und anordneten, dem geſammten Bedürfniſſe an Seminar-Aſpiranten zu genügen vermöchten? Wo es einzelne ſolcher außerordentlich reich begabter Lehrer giebt, da möge man ſie in Gottes Namen weiter im Dienſte der Seminarvorbildung mitwirken laſſen, aber nur ſo lange, als die oben bezeichneten Vorausſetzungen und Bedingungen betreffs des Wiſſens und Könnens, der Zeit und Kraft durchaus bei ihnen zuträfen. — Scheint mir demnach die Präparandenbildung durch einzelne Lehrer (eventuell auch Geiſtliche) nur in ſehr ſeltenen Ausnahmefällen ausreichend geſichert, ſo kann ich einer freien Vereinigung mehrerer Lehrer zu gleichem Zwecke auch nur unter beſtimmten Vorausſetzungen Gedeihen und ſichern Erfolg zugeſtehen. Die Stärke einer ſolchen Vereinigung, die Freiheit des Zuſammenwirkens mehrerer von lebhaftem Intereſſe für die Sache erfüllte Lehrer, birgt in vielen Fällen nämlich auch zugleich die Keime und Urſachen ihrer Schwäche. Die ſelbſtloſe Hingabe an einen Zweck, der vor allen Dingen ein durchaus einheitliches Verfahren aller Mitwirkenden verlangt, die freiwillige Unterordnung unter einen Collegen, der mit allen Befugniſſen eines Dirigenten auszuſtatten wäre, endlich auch die Uebernahme der Verpflichtung zur Mitwirkung auf längere Zeit, — alles das ſind Opfer, zu denen gerade tüchtige, aber auch ſelbſtbewußte Männer, die am liebſten ihren individuellen Eingebungen folgen, nur ſehr ſchwer ſich werden verſtehen wollen. Und doch iſt von dieſen Forderungen durchaus nicht abzuſehen, weil ſonſt der Keim des Zerfalls von vornherein in der Vereinigung läge. Rechne ich hierzu noch die Forderung erheblichen Aufwandes an Zeit und Kraft und die Forderung tüchtigen Wiſſens und Könnens in den von jedem Einzelnen vertretenen Fächern — und das alles bei ſpärlichem Lohn für verantwortliche Arbeit — ſo ſcheint es mir nicht zu verwundern, daß nur wenige ſolcher freien Vereinigungen ſich aufthaten. Noch weniger wunderbar aber ſcheint es mir, daß die meiſten ſich bald wieder ſchloſſen, nachdem ſie kaum ein oder zwei Jahre hindurch ihr Daſein gefriſtet hatten. In ſolcher Zahl aber, daß ſie bei den Behörden in Betracht kamen, haben die oben gekennzeichneten Anſtalten nie beſtanden, da ſie, abgeſehen von den geſchilderten inneren Schwierigkeiten und Exiſtenzbedingungen, auch noch von äußeren Zufälligkeiten mannigfacher Art abhingen. Sie waren faſt nur möglich an Orten, in denen eine größere Anzahl von Lehrern, die die erforderliche Auswahl geſtatteten, vorhanden waren; ſie ſetzten auch benachbarte Rekrutirungsbezirke und ſolche örtlichen Verhältniſſe voraus, daß eine bequeme und nicht zu koſtſpielige Unterbringung auswärtiger Zöglinge möglich war. Ein Zuſammentreffen aller dieſer Umſtände, das Erkennen dieſes Zuſammentreffens und die Bereitwilligkeit der geeigneten Lehrkräfte mag — ich ſchließe das lediglich aus der Seltenheit ſolcher Anſtalten — der Verwirklichung der an und für ſich lebensfähigen Idee vielfach im Wege geſtanden haben; wo aber alles ſich gefunden hätte, fehlte es oft an der Initiative zur gehörigen Zeit, oft wohl auch an der nöthigen Förderung der Idee durch die höheren

Instanzen. Daß aber an manchen Orten nicht blos der Gedanke selbst auftrat, sondern daß auch bezügliche Versuche gemacht wurden, die nicht fehlschlugen, sondern Erfolg hatten, kann ich aus eigner Erfahrung bezeugen. Wenn die Versuche sich nicht immer fortsetzen ließen oder fortgesetzt wurden, so lag die Schuld an dem Aufhören der einen oder anderen Existenzbedingung.

Diese beiden Arten von Seminar-Vorbildungs-Anstalten beruhten auf freiwilliger, jedes äußeren Zwanges und jeder äußeren Anregung entbehrenden Thätigkeit einzelner oder mehrerer zu gemeinsamem Thun vereinigter Lehrkräfte. Zu ihnen trat als dritte Art die Errichtung besonderer Anstalten mit eigens dazu bestellten Lehrern. Diese Anstalten, Präparandien, Proseminare, Lehrervorbildungs-Anstalten oder sonstwie genannt, hatten vor den zuerst erwähnten zunächst den Vortheil, daß ihre Lehrer ihnen nicht blos im Nebenamte, sondern im Hauptamte dienten; daß ferner ihre Organisation nicht auf freiwilligen, jederzeit zurückziehbaren Leistungen beruhte, sondern auf dauernden, hinsichtlich ihrer Besoldung, ihrer Befugnisse und Pflichten gehörig geordneten, auch die äußere Lage sichernden Verhältnissen; daß endlich durch mehr oder minder festen Anschluß an bestimmte Seminare Ziele, Mittel und Wege sich genauer feststellen und die gewünschten Erfolge besser verbürgen ließen. Freilich stehen mit diesen Vortheilen auch gewisse Nachtheile in Verbindung: die Zahl der Lehrer ist nothwendig eine beschränktere; der einzelne bedarf einer größeren Vielseitigkeit; die Ausscheidung ungeeigneter Kräfte ist viel schwieriger zu bewerkstelligen; die Stellung des Lehrers zur Sache gründet sich mehr auf amtliche Pflicht als auf lebendiges persönliches Interesse; der individuellen Auffassung des Einzelnen sind engere Schranken gesetzt; die gesammte Vorbildung gestaltet sich leicht zu sehr zu einer Bildung ad hoc; die allgemeine Bildung des Lehrers, die schon um seiner gesellschaftlichen Stellung willen der des höheren Bürgerstandes gleichstehen müßte, erscheint durch diese Anstalten gefährdet, — und was solcher Bedenken noch mehr sind. Indeß alle die genannten Schattenseiten lassen sich umgehen oder wenigstens schwächen, sobald sie als wirklich vorhanden erkannt sind. Zunächst scheinen die Lichtseiten zu überwiegen und die Errichtung eigener Anstalten für die Vorbildung (soweit solche nicht, wie z. B. in dem Königreich Sachsen, mit den Seminaren selbst verbunden sind) ist von den meisten deutschen oder deutsch redenden Staaten in Angriff genommen. Weil sie somit vollständig der Gegenwart angehören, so müssen wir später noch einmal mit ihnen rechnen; für diese, zunächst historisch gehaltene Uebersicht, genügt ihre Erwähnung an gehöriger Stelle. Was ich aber schon hier zu erwähnen hätte, wäre die große Verschiedenheit der bezüglichen Einrichtungen. Diese Verschiedenheit ist nicht geringer als die von Kehr in seinem bekannten Bericht (Siebenter Jahresbericht über das Lehrer-Seminar zu Gotha. Schuljahr 1871/72. Gotha, E. F. Thienemann) gezeichnete der deutschen Schullehrer-Seminarien. Weder Lehrpläne, Lehrziele und Methoden, noch die Disciplin und die inneren wie äußeren Einrichtungen stimmen überein; gleiches gilt von den Aufnahme-Bedingungen, Cursusdauern, gewünschten Resultaten und anderem mehr. Ueberaus verschieden ist auch bei diesen Anstalten der Kostenpunkt: während einzelne Anstalten lediglich auf sich angewiesen sind und seitens des Staates keine

oder nur geringfügige Subvention erhalten, beziehen andere Anſtalten Subventionen bis zu 12,000 Mark und darüber. Demgemäß ſind auch die Leiſtungen der Zöglinge betreffs des Unterrichtsgeldes äußerſt mannigfaltig: einige Anſtalten verlangen keinerlei Unterrichtsgeld und gewähren ihren Zöglingen durchſchnittlich 90 bis 120 Mark Unterſtützung, andere Anſtalten können nur in Ausnahmefällen freien Unterricht und Unterſtützungen gewähren und erheben von der Mehrzahl bis zu 90 Mark Schulgeld. Erſcheinen dieſe zuletzt erwähnten Differenzen auch für den erſten Blick als unweſentlich, als Adiaphora, ſo ſind ſie doch bei genauer Betrachtung nicht ohne Bedeutung: ſie kennzeichnen nämlich oft das Rekrutirungsgebiet der künftigen Lehrer, die Stände, aus denen dieſe hervorgehen und — das Angebot und die Nachfrage in den einzelnen Bezirken. Wer nun darauf Werth legt, daß die Lehrer nicht vorwiegend aus den unteren, ganz mittelloſen und deshalb abhängigen Ständen hervorgehen; daß ſie bei Wahl ihres Berufes mehr einem freien, inneren, auch zu Opfern bereiten Triebe folgen, als daß ſie im Berufe nur den Broterwerb ſehen, jederzeit bereit, denſelben mit einem beſſer lohnenden zu vertauſchen; der wird dieſe Umſtände nicht außer Acht laſſen dürfen, weil von dem Ueberwiegen des einen oder anderen Elementes die Zukunft der Schule abhängt.

Die erwähnten drei Arten der Vorbildungs-Anſtalten für das Seminar haben mit einander gemein die ausgeſprochene Beziehung auf das Seminar, und es kann daher bei ihnen kaum fehlen, daß ſie bei ihrer Anlage mehr das Beſtehen der Aufnahmeprüfung in die Fachſchule als die Vermittelung einer wirklich abgerundeten allgemeinen Bildung ins Auge faſſen, ſoviel ſolches auch von einzelnen Leitern und Lehrern behauptet werden mag. Die ſolchergeſtalt gebotene Erweiterung oder Beſchränkung der Unterrichtsgebiete kann nicht ohne Folgen ſein. Die Aufnahme einer größeren Anzahl von Muſikſtunden — (und für Violine-, Clavier-, unter Umſtänden auch für Orgel-Unterricht zuſammengenommen dürften doch pro Kopf und Woche 30 Minuten oder eine halbe Stunde nicht zuviel angeſetzt ſein, da dieſer Unterricht ſich doch immer mehr oder weniger wird individuell geſtalten müſſen und nicht als reiner Claſſen- oder Abtheilungsunterricht) — wird die Zahl der Unterrichtsſtunden für andere Fächer nothwendigerweiſe beſchränken. Nicht anders wird dies ſein mit dem Religionsunterricht, der wegen der Forderung einer tüchtigen Portion von Memorirſtoff und einer ziemlich umfaſſenden Bekanntſchaft mit Bibel, Katechismus und Geſangbuch mindeſtens 4, unter Umſtänden gar 6 Stunden erfordern wird, während die mittleren und oberen Stufen anderer Anſtalten ſich mit 2 wöchentlichen Stunden begnügen können. Häufig fällt deshalb der nicht in unmittelbarer Beziehung zum Seminar ſtehende fremdſprachliche Unterricht ganz weg oder muß ſich mit einem ſolchen Bruchtheil von Stunden begnügen, daß das erzielte Reſultat nach keiner Seite hin auch nur annähernd befriedigt. Wo man aber ohne Rückſicht auf die Faſſungskraft einzelner Schüler keinem Fach etwas abbricht, dagegen die oben beſchriebenen unabweislichen Forderungen berückſichtigt, da macht man häufig die Rechnung ohne den Wirth: das allzugroße Vielerlei der Fächer und die allzugroße Anzahl von Stunden hindert die vollſtändige und ſichere Aneignung des geſammten Bildungsſtoffes, macht das Zurechtfinden in demſelben faſt unmöglich, ſtumpft den

Geiſt ab, indem auf die vorgängige allzugroße Anſpannung nicht blos zeitweilige Abſpannung und Erſchlaffung, ſondern oft dauernde Unfähigkeit zur Sammlung und Bethätigung der geiſtigen Kräfte folgt. Die Vielſeitigkeit des Bildungsſtoffes nennt ein tüchtiger Pädagoge geradezu den ſicherſten Weg, das Aufkommen genialer Naturen zu vereiteln.

Aus dieſen und ähnlichen Gründen haben ſich Pädagogen und Behörden beſtimmen laſſen, von beſonderen Vorbildungs-Anſtalten für das Seminar ganz abzuſehen und die Seminarbildung auf einer Vorbildung aufzubauen, welche durch Abſolvirung beſtimmter Curſe höherer Schulen erworben iſt. Daß bezüglich der geſtellten Forderungen auch hier eine recht bunte Mannigfaltigkeit herrſche, kann kaum befremden, da die gemachten Vorſchläge bisher mehr auf Gefühls- als auf Vernunftgründen beruhten und ſicherlich keinerlei unmittelbare Erfahrung für ſich hatten. So blieb denn der Phantaſie ein ziemlich weiter Spielraum, und innerhalb dieſes Spielraums gab es viele Stationen, die ſämmtlich zu Ausgangspunkten gemacht werden konnten und wirklich gemacht wurden. Wollen wir innerhalb dieſer verſchiedenen Meinungen eine Scheidung vornehmen, ſo ergiebt ſich ſolche zunächſt aus dem Charakter der zu Grunde zu legenden Schule, ob Gymnaſium oder Realſchule. Für erſteres traten nur wenige ein, weil die durch daſſelbe vermittelte Bildung, vermöge des Uebergewichtes der alten Sprachen, der Volksſchulbildung minder homogen erſchien als die Realſchule mit ihren moderneren Unterrichtsſtoffen. Dennoch fehlte es nicht ganz an Stimmen, und wenn es auch meines Wiſſens Niemandem beikam, das Gymnaſialabiturienten-Examen zu verlangen, ſo wurden doch gerade die oberen Claſſen in Betracht gezogen. Dem entſprechend verlangten manche für das Seminar dieſelbe Reife wie für den einjährigen Dienſt (Oberſecunda); manche dagegen waren ſchon mit der abſolvirten Tertia oder der Reife für die Unter-Secunda zufrieden (Gotha). § 15 der Verordnung des öſterreichiſchen Cultusminiſters vom 12. Juli 1869, betr. Bildungsanſtalten für Lehrer und Lehrerinnen, reſervirt denjenigen „Aufnahmsbewerbern, welche mehrere Oberclaſſen einer Mittelſchule (Gymnaſium oder Realſchule) beſucht haben, auf Antrag des Lehrkörpers die Zulaſſung gleich in einen höheren Jahrgang“. Galten dieſe Beſtimmungen nun meiſt auch gleichzeitig für die entſprechenden Realclaſſen, ſo zeigt doch der Umſtand, daß ſie das Gymnaſium nicht grundſätzlich ausſchloſſen, daß man glaubte, auch auf gymnaſialer Grundlage weiterbauen zu können. Bei den unmittelbaren Fachmännern fanden indeß dieſe Vorſchläge nur ſehr kühle Aufnahme. Die Gründe ſind ſchon angedeutet und laſſen ſich etwa dahin zuſammenfaſſen, daß man die gewonnene Bildung weder für abgerundet noch für gediegen genug zu halten vermochte, da ſie eines regelmäßigen Abſchluſſes entbehrte und auf Fundamenten aufgebaut war, die ſpäter unbenützt bleiben mußten. Wenn, was allerdings nicht geleugnet werden ſoll, einzelne aus dem Gymnaſium hervorgegangene Seminariſten ſich ſchließlich doch noch gut entwickelten und bewährten, ſo lag der Grund jedenfalls weniger an ihrem früheren Beſuche des Gymnaſiums als in ihrer natürlichen Begabung und geiſtigen Regſamkeit. Beide mochten in der durch das Gymnaſium vermittelten formalen Schulung paſſende Anregung empfangen haben, und dieſe kam ihnen ſpäter gut zu Statten. Solche Beiſpiele geſtatten aber höchſtens die Folgerung, daß auch das

Gymnaſium eine Reihe von Bildungselementen mittheilt, die zu Gunſten der Lehrerbildung gut zu verwerthen wären. Aber was von einzelnen Bildungselementen gilt, das braucht noch nicht für alle zu gelten; überdies könnte ja die erwähnte „formale“ Schulung vielleicht auch mit Hülfe anderer Unterrichtsſtoffe bewerkſtelligt werden. Endlich kann auch durch Urtheile bewährter Seminarlehrer (ich verweiſe nur auf eine Aeußerung des Geheimen Rathes Dr. Karl Schneider in Berlin in der zweiten Sitzung der Seminarſection der Hamburger Lehrerverſammlung im Mai 1872) feſtgeſtellt werden, daß die Mehrzahl der bisher aus Gymnaſien in Seminare übergehenden Zöglinge letzteren wenig willkommen waren, da es erfahrungsgemäß faſt nur ſolche waren, die in den Gymnaſien nichts geleiſtet hatten und deshalb auf eine Verfolgung der Gymnaſiallaufbahn verzichten mußten. Ließe ſich alſo ſelbſt theoretiſch nichts gegen den unvollſtändigen Gymnaſialbeſuch anführen, ſo wöge doch der Hinweis auf die gemachten Erfahrungen, die ich perſönlich beſtätigen könnte, ſchwer genug, um die Mitbringung einer gymnaſialen Torſobildung ins Seminar als zweifelhaften Gewinn erſcheinen zu laſſen. Beſſer wird ſich aber die Sache kaum ſtellen hinſichtlich derer, die aus der Realſchule, ohne ſie vollſtändig abſolvirt zu haben, ins Seminar übergingen. Das geringe Plus von Kenntniſſen in den Realien und neueren Sprachen dürfte kaum den Ausſchlag geben, da es ja auch nicht abgerundet iſt und nicht minder als Torſobildung zu bezeichnen wäre als die halbe oder zweidrittel Gymnaſialbildung. Letztere hätte vor jener vielleicht ſogar die Fähigkeit des raſcheren Aſſimilirens logiſcher und pſychologiſcher Bildungselemente voraus. Kurz und gut, dieſe beiden Bildungsgänge möchten ſich hinſichtlich ihres Werthes als Vorbildungen für das Seminar die Wage halten, d. h. keine von beiden gewährte genügende Sicherheit als Grundlage für den Weiterbau.

Wie aber ſtände es mit der Abſolvirung der Realſchule? Vorgeſchlagen wird dieſelbe in drei Schriften, welche ſich mit der Reform der Lehrerbildung beſchäftigen und von Männern herrühren, die als pädagogiſche Schriftſteller Ruf oder wenigſtens bedeutenden Anhang haben. Karl Schmidt, der bekannte gothaiſche Schulrath und Seminardirector, thut ſolches auf S. 24 ſeiner Schrift: „Zur Reform der Lehrerſeminare und der Volksſchule“ (Cöthen 1863, bei Schettler); Karl Richter, der Leipziger Schulmann und Herausgeber der pädagogiſchen Bibliothek, auf S. 135 ſeiner Schrift: „Die Reform der Lehrer-Seminare nach den Forderungen unſerer Zeit und der heutigen Pädagogik“ (Leipzig 1874, bei Brandſtetter), und Ernſt Wunderlich, der Herausgeber einer vielgeleſenen Schulzeitung, in ſeinen polemiſchen Abhandlungen: „Die Seminarfrage“, S. 49—59 (Leipzig 1874, bei Siegismund & Volkening). Während aber Karl Schmidt ſich nicht weiter über die Organiſation der Realſchule ausſpricht und ſelbe alſo ſo acceptirt, wie ſie ſich bis 1863 entwickelt hatte, ſo ſetzten Richter und Wunderlich eine theilweiſe Umgeſtaltung der Realſchule voraus. Richter denkt zunächſt an eine Realſchule zweiter Ordnung (Wegfall der oberſten Claſſe, S. 131), und würde dieſe noch eine Vereinfachung des Lehrplans, die Beſchränkung einzelner Unterrichtsſtoffe, zweckmäßigere Vertheilung des letzteren vornehmen, endlich die inductive, entwickelnde Methode annehmen müſſen. Wunderlich will ähnliches, beſonders eine ausreichende Berückſichtigung des Elementaren

der Unterrichtsgegenstände, von dem der spätere Lehrer stets auszugehen hat (S. 58). Uebrigens will er statt des Besuchs einer Realschule auch den einer allgemeinen Fortbildungsschule gestatten. Diese soll aber sechsjährigen Cursus haben und erst mit dem 18. oder 20. Jahre entlassen. Seine Forderungen bezüglich der inneren Einrichtung der letzteren dürften auf Widerspruch stoßen: obligatorisches Latein, facultative Musik und facultatives Englisch oder Französisch, endlich ein Schulgeld, wie solches in der Realschule gefordert werde, und ähnliches müßte außerhalb und innerhalb der sachverständigen Kreise doch einigermaßen befremden. Einmal dürfte das obligatorische Latein beanstandet werden, da sich mit seiner Einführung in die Fortbildungsschule und demgemäß auch ins Seminar sicherlich Bestrebungen zu seiner Einführung in die Volksschule einstellen würden, über deren Zweckmäßigkeit selbst solche, die den Bildungswerth des Lateinischen sehr hoch stellen, wenig erbaut sein müßten. Sodann haben facultative Fächer, und zwar in größerer Anzahl, immer nur einen sehr bedingten Werth. Ich verweise hierbei auf die Erfahrungen, die die Gymnasien betreffs des Hebräischen fast immer gemacht haben: die Leistungen entsprachen meist entfernt nicht den Opfern an Mühe und Zeit, die gebracht werden mußten. Aber selbst angenommen, daß die vis inertiae *nicht viele* veranlaßte, sich von den facultativen Fächern zurückzuhalten, was wäre mit denen anzufangen, die beispielsweise alle drei facultativen Fächer mit betreiben wollten? Gäbe das nicht eine heillose Ueberbürdung, die nur in den seltensten Fällen *nicht* vom Uebel wäre? nur in den seltensten Fällen die obligatorischen Fächer *nicht* schädigte?

Endlich die hohen Schulgelder! Während nämlich Herr Richter volle und allgemeine Unentgeltlichkeit des Unterrichts verlangt (S. 335), erscheint Herrn Wunderlich „*keine Vorbildung zu kostspielig*“ (S. 58). Beide verfolgen mit diametral entgegengesetzten Mitteln denselben Zweck. Schon dieser Umstand könnte gegen beide Auffassungen mißtrauisch machen; indeß kommt der socialpolitische Gesichtspunkt, auf den beide lossteuern, die leidige Geldfrage, für uns nicht so sehr in Betracht. Das Zweckmäßige wird wohl auch hier in der Mitte liegen: alles, was sich zu Gunsten der Erlegung eines mäßigen Unterrichtsgeldes anführen läßt, dürfte auch für jede Art von höherer Schule, zu deren Besuch keinerlei Zwang verpflichtet, gelten; weshalb also nicht auch hier? Auf gelegentlichen Erlaß desselben, sowie auf Unterstützungen anderer Art brauchte ja damit noch keineswegs verzichtet zu werden; solche Benefizien hätten für *arme*, aber *würdige* Schüler doppelten Werth. Doch lassen wir an dieser Stelle die mehr untergeordnete Finanzfrage und stellen wir vielmehr nur das Wesentliche und Gemeinsame der zuletzt erwähnten beiden Reformvorschläge fest, so ergiebt sich zunächst die *Forderung des Besuchs einer* **höheren** *Schule* (Real- oder Fortbildungsschule), sodann *die der vollständigen Absolvirung der Anstalt*, endlich aber die *Forderung einer theilweisen Umgestaltung dieser Anstalten*. Könnten wir aber vielleicht Forderung 1 und 2, *wenigstens in ihrer Allgemeinheit*, acceptiren, so müssen wir doch Forderung 3, als zunächst nicht vor unser Forum gehörig, abweisen. Denn wenn ich auch nicht zu denen gehöre, die betreffs der Realschulen das „sunt ut sint“ festhielten und jedes Reorganisationsbedürfniß bestritten, so glaube ich doch, daß die Schwächen

unſerer Realſchulen in anderen Urſachen liegen als in ſolchen, um deren willen ihnen die Seminarvorbildung nur unter den oben angedeuteten Richter'ſchen und Wunderlich'ſchen Vorausſetzungen und Bedingungen anvertraut werden dürfte. Beide Herren verkennen die Natur dieſer Anſtalten, die zudem in ſo mannigfaltigen Geſtaltungen, oft in ſo ſtark verjüngtem Maßſtabe auftreten, daß es ſchwer hält, bei ihnen nur einigermaßen gleichartige Leiſtungen vorauszuſetzen. Aber ſelbſt wenn dem nicht ſo wäre, wenn es nur eine Art von Realſchulen gäbe — und nicht ſolche erſter, zweiter, bis gar keiner Ordnung, höhere Bürgerſchulen und wie ſie ſich ſonſt nennen mögen — ſind denn die Realſchulen, die dieſen Namen ſtaatlich zuerkannt bekamen, nicht ihrer ganzen Anlage nach vor allen Dingen Vorbereitungsſchulen für die künftigen Angehörigen der höheren gewerblichen Stände, wie die Gymnaſien ſolche für die gelehrten Stände? Stehen ſie nicht in der That, wie die Gymnaſien, außer aller Verbindung mit der Volksſchule? Hieße es nicht in der That ſie ihrer urſprünglichen Beſtimmung entfremden, wollte man ſie zu einer größeren Beſchränkung ihrer Unterrichtsſtoffe, zu einer beſonderen Berückſichtigung des Elementaren, von dem der ſpätere Volksſchullehrer ſtets auszugehen hat, zu einer Vereinfachung des ganzen Lehrplans, kurz und gut zu einer Verallgemeinerung und Herabdrückung ihres Lehrziels veranlaſſen? Und, um auch einer anderen Seite der Betrachtung gerecht zu werden, was hälfe es den Seminarien, wenn ſie Zöglinge bekämen, die ihrem ganzen Bildungsgange nach der Volksſchule völlig fremd wären? Würden die alſo vorgebildeten ſich auch im Bereiche der Volksſchule acclimatiſiren können, ſich in ihm wohl fühlen? Wenn die Gymnaſien verlangen dürfen, daß ihre Lehrer das Gymnaſium vollſtändig abſolvirt haben; wenn ferner die Real- und höheren Bürgerſchulen es für unerläßlich halten (ich verweiſe in Bezug hierauf auf das Buch von Scheibert: „Ueber das Weſen der höheren Bürgerſchule", vergl. die Programmabhandlung von H. Kern, dem verdienten früheren Director einer Berliner Gewerbeſchule [Realſchule ohne Latein]: „Zur Realſchulfrage" [S. 12 ff.]; ferner auf den diesjährigen [26.] Jahresbericht der Realſchule in Reichenbach im Voigtlande, S. 8—20), daß die künftigen wiſſenſchaftlichen Lehrer der Realſchule ſich ihre Vorbildung auf dieſen Anſtalten gewinnen; wie dürften die künftigen Lehrer an Volksſchulen darauf verzichten, in Anſtalten ausgebildet zu werden, die mit der Volksſchule in organiſchem Zuſammenhange ſtehen und ſich aus denſelben entwickelt haben? — Zu dieſen Argumenten kommt noch ein nicht minder wichtiges, welches Kehr in einem Vortrage über denſelben Gegenſtand zum Ausdruck brachte: „wir würden wohl ein Seminar, aber keine Seminariſten haben, weil ihre Vorbildung zu koſtſpielig wäre". Dieſe Koſtſpieligkeit hängt mit der relativen Seltenheit der Anſtalten, mit der langen Curſusdauer, mit ihrem Vorkommen nur in größeren Städten und ähnlichem zuſammen; ſie wird berückſichtigt werden müſſen trotz der Einwürfe von Wunderlich; denn um eines Principes willen, welches nicht entfernten Anſpruch auf allgemeine Gültigkeit und Anerkennung hat, die Lehrerbildungsanſtalten lieber veröden zu laſſen, ſcheint mir doch eine bedenkliche Weisheit. Der Volksbildung wäre damit wenig gedient, und den Lehrern, wie ich glaube, auch nicht viel, da ein auf dieſem Umwege künſtlich erzeugter Lehrermangel allen Theilen ungefähr den gleichen Segen

brächte, wie ein glücklich durchgeführter Arbeiterstrike, d. h. Einbuße an volkswirthschaftlichem, vor allem aber an *sittlichem* Capital. — Ziehen wir die Summe aus diesem Abschnitte, so werden wir auch die absolvirte Realschule nicht als die allgemein geeignete Vorbildungs-Anstalt für das Seminar gelten lassen dürfen, wenigstens nicht in soweit als die soeben geltend gemachten Bedenken zutreffen. Daß trotzdem auch *einzelne* Realschul-Abiturienten sich in Seminaren und im Schulamte schließlich recht gut bewähren können und vielleicht auch schon bewährt haben, ist ja damit gar nicht ausgeschlossen.

Um nun aber nicht bei den bisherigen, mehr oder weniger negativen Resultaten stehen zu bleiben, käme es darauf an, vor dem Formuliren positiver Vorschläge für die Seminar-Vorbildung die Grenzen zu bestimmen, innerhalb deren dieselbe sich zu bewegen hätte. Zu diesem Zwecke wären einerseits die Aufgaben des Seminars, andererseits die Aufgaben und Leistungen der Volksschule zu erörtern. Bezeichneten erstere den Zielpunkt, so letztere den Ausgangspunkt, und zwar sind beide als etwas Praktisch-Gegebenes, nicht erst als zu Construirendes anzusehen. Bei solcher Betrachtung ist aber als Maßstab anzulegen nicht das unter allerlei ungünstigen Verhältnissen wirklich Erreichte, sondern das bei normaler Entwickelung Erreichbare, weil man, lediglich auf ersteres sich beschränkend, auf eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit von vornherein verzichtete. Das darf aber unter allen Umständen *nicht* der Fall sein; vielmehr wird bei dem innigen Zusammenhange zwischen Seminar und Volksschule die Hebung des einen auch die des anderen, der Stillstand oder Rückgang des einen den Rückgang des anderen zur Folge haben müssen. Welchen Zweck hätte aber die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Seminars, wenn man nicht dadurch in letzter Linie die Volksschul- und die allgemeine Volksbildung zu heben trachtete? Andererseits bliebe aber auch der Versuch, die Ziele des Seminars in die Höhe zu schrauben, ohne Erfolg, wenn man nicht zugleich die Volksschule, aus welcher hauptsächlich und factisch das Seminar sich rekrutirt, zu stets gediegeneren Leistungen befähigte. So treibt und spornt naturgemäß das eine das andere; beide bleiben aber stets von einander abhängig. — Aber nicht blos die Aufgaben beider wären zu erörtern, sondern, und zwar in viel eingehenderer Weise, die Mittel zur Lösung der Aufgaben. — Denn bezüglich der letzteren ist viel eher ein Dissensus möglich als bezüglich der ersteren, die man mit kurzen Worten bestimmen könnte und die in Schulgesetzen und Abhandlungen oft genug ziemlich übereinstimmend bestimmt worden sind, so daß die etwaigen Unterschiede mehr die Form, die größere oder geringere Ausführlichkeit oder Präcision als den Inhalt der Definition betrafen. Fassen wir die Seminare als **Lehrer**-Bildungsanstalten, so ergiebt sich zunächst die Frage: wie muß der Lehrer beschaffen sein? Die Antwort darauf müßte die drei Gesichtspunkte des Wissens, Könnens und Wollens berücksichtigen und könnte etwa lauten: 1) der Lehrer muß soviel *wissen*, daß er die Personen, die er zu erziehen hat, nach ihrem Entwickelungsgange, und die Dinge, die er zu lehren hat, in ihrem organischen Zusammenhange begreift; 2) der Lehrer muß den rechten Unterrichtsstoff auszuwählen und in angemessener Form, zur rechten Zeit und am rechten Orte zu übermitteln im Stande sein; 3) der Lehrer *muß den festen Willen* haben, sein ganzes Wissen und Können, seine

innere und äußere Erfahrung im Dienſte der Liebe an der Jugend zu verwenden. Es beſtände alſo die Aufgabe des Seminars darin, daß es die ihm anvertrauten Zöglinge dahin brächte, dieſen Forderungen nicht nur entſprechen zu können, ſondern auch entſprechen zu wollen. Daß das Seminar hierzu der Mitwirkung der Zöglinge ſelbſt bedarf, brauche ich als ſelbſtverſtändlich nicht erſt beſonders zu erwähnen. Dieſe Mitwirkung jedoch vorausgeſetzt, hat es in ſeinen Maßnahmen nichts zu unterlaſſen, was die Erreichung des Zweckes fördern könnte. Daß es bisher ſchon in dieſer Richtung eifrig beſtrebt geweſen iſt, darf nicht geleugnet werden; ſelbſt eifrige Gegner unſerer Seminarorganiſation haben zugeſtehen müſſen, daß die Seminarien unter allen höheren Schulen wohl das größte Stück Arbeit in kürzeſter Zeit fertig brächten. Trotzdem erſcheint dies große Stück Arbeit noch nicht groß genug. Es bliebe alſo nur übrig, entweder die Arbeit im Seminar noch *intenſiver* zu geſtalten, oder aber die *Zeit für die Arbeit zu verlängern*. Eine Steigerung der Intenſität der Arbeit dürfte ſich ſchon mit Rückſicht auf die körperliche Entwickelung der künftigen Lehrer verbieten. Wer Gelegenheit hatte, die durchweg gewaltige körperliche Abſpannung unſerer Seminar-Abiturienten, und zwar gerade der tüchtigen, begabten und allſeitig ſtrebſamen, zu beobachten, der wird nicht umhin können, einen Theil der Schuld an der ungünſtigen Mortalitäts-Statiſtik des Lehrerſtandes vielleicht der körperlichen Ueberanſtrengung im Seminar zuzuſchreiben. Wären wie für den Eintritt ins Seminar, ſo auch für den Eintritt ins Schulamt, alſo unmittelbar nach dem Austritt aus dem Seminar, genaue ärztliche Unterſuchungen vorgeſchrieben, ſo würde, wie ich zu glauben manchen Grund habe, mancher der jungen Schulamts-Candidaten nicht blos als zeitlich, ſondern als dauernd unbrauchbar ausgemuſtert werden müſſen. Iſt es denn Zufall, daß nur etwa der fünfte oder ſechſte Theil der aus den Seminaren entlaſſenen Zöglinge für militärdienſtfähig erachtet werden kann? Dabei kann man den Militär-Erſatzbehörden durchaus nicht nachſagen, als verfahren ſie zu wähleriſch. Manche Aerzte glauben geradewegs mit dem Verordnen der ſechswöchentlichen Dienſtzeit den jungen Lehrern eine Wohlthat zu erweiſen und ſind nicht ſparſam mit der Brauchbarkeits-Erklärung. Ich für meinen Theil bin auch weit entfernt davon, die Wohlthätigkeit dieſer Maßregel in Abrede zu ſtellen; aber ich führe die Thatſache an, weil ſie betreffs der gegenwärtigen Seminar-Organiſation mancherlei zu denken giebt. — Doch nicht blos Rückſichten auf die Geſundheitsverhältniſſe der Seminarzöglinge dürften von einer Steigerung der Intenſität der Arbeit im Seminar abrathen; auch Beobachtungen betreffs des Wiſſens und Könnens, zum Theil auch des Wollens der Zöglinge möchten ein Gleiches thun. Ganz gleichmäßig gute Leiſtungen in allen den vielen Fächern gehören zu den Seltenheiten. Den erforderlichen Beweis vermöchten die Cenſurbücher, die Abgangszeugniſſe zu liefern. Und ſelbſt dieſe tragen ſehr oft mehr dem gezeigten guten Willen als den wirklichen Leiſtungen Rechnung: man will dem armen Teufel, der ſtets viel guten Willen gehabt, fleißig und gehorſam geweſen iſt, nicht das Zeugniß verderben und giebt deshalb ſehr häufig höhere Leiſtungsprädicate als man dürfte, nur damit die geſammten Leiſtungen im Einklang ſtehen. Gleichwohl ſehen die meiſten Zeugniſſe immer noch bunt genug aus. Daß dies aber mindeſtens in der Hälfte aller Fälle *nicht* zuſammenhängt

mit mangelnder oder nicht für alle Fächer gleichmäßiger Beanlagung, läßt ſich erkennen aus der immer ſich mindernden Betheiligung an den nicht obligatoriſchen Fächern. Von 11 reſp. 13 Zöglingen deſſelben Aufnahme-Jahrgangs betheiligten ſich ſchließlich nur je 5 bis zum Schluß ihrer Seminarlaufbahn am franzöſiſchen Unterrichte; dabei war aber die Zulaſſung zu dieſem facultativen Fache von vornherein abhängig gemacht worden von dem Nachweiſe beſtimmter Kenntniſſe. Wo blieb die anfängliche Begeiſterung, die die Aufnahme einer fremden Sprache in den Seminarunterricht hervorgerufen hatte? Sie wurde bald genug abgekühlt durch die Erkenntniß, daß das blos angenehme oder nützliche vor dem nothwendigen zurückſtehen müſſe. Gerade die tüchtigſten jener, einen Dispens vom Franzöſiſchen nachſuchenden Seminariſten erklärten mir: ſie hätten das Gefühl einer Zerſplitterung ihrer Kräfte und das Bedürfniß einer größeren Concentration und Beſchränkung. — Innerhalb der facultativen Theile des Muſikunterrichts machen ſich ähnliche Erſcheinungen geltend. — Reicht dem gegenüber die Erklärung aus, daß man dann die betreffenden Fächer ausſcheiden müſſe? Im Intereſſe und auf Grund energiſcher Forderungen der Lehrerwelt ſind ſie in den Seminarunterricht aufgenommen worden, und nun ſollte man ſie ohne langes Beſinnen raſch wieder über Bord werfen? Man thäte damit den Seminaren und den Lehrern und den anderen dabei intereſſirten Kreiſen nicht den geringſten Gefallen.

Ein weiterer Uebelſtand iſt die für eine ganze Anzahl von Fächern geradezu völlig unzureichende Anzahl von Stunden. Vor allem gehört hierher, wenn ich an die preußiſchen und die nach preußiſchem Muſter eingerichteten Seminare denke, die Pädagogik. Dieſe weiſen für Pädagogik im Ganzen 6 Stunden, für jede der drei Claſſen 2 Stunden wöchentlich auf; nur in der Oberclaſſe dient noch eine dritte Stunde zur Beſprechung der Wahrnehmungen, die in der Seminarſchule gelegentlich der Lehrübungen der Lehrſeminariſten von den Uebungslehrern gemacht wurden. Die große Maſſe des durchzunehmenden Stoffs ergiebt ſich aus den Aufgaben und Zielen, wie ſie in § 18 des betreffenden Abſchnitts der „Allgemeinen Beſtimmungen vom 15. October 1872“ feſtgeſtellt ſind. „Claſſe III: Das Weſentlichſte aus der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts, und Einführung in die Hauptwerke der pädagogiſchen Literatur mit obligater Lectüre derſelben.“ Die Lectüre „wird derart behandelt, daß die Seminariſten den Inhalt eines längeren Schriftſtückes ſelbſtändig und verſtändig auffaſſen lernen“. „Claſſe II: Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre unter Hinzunahme des Nothwendigen aus der Logik und Pſychologie.“ „Claſſe I: Die ſpecielle Unterrichtslehre (Methodik). Das Schulamt. Die Schulverwaltung. Der erweiterte Amtskreis und die Fortbildung des Lehrers. Bekanntmachen mit den im Bezirke geltenden allgemeinen Beſtimmungen über den Volksſchulunterricht.“ Ohne hier Bedenken erheben zu wollen gegen die Anordnung des Stoffs, die ja mannigfach von der anderwärts üblichen Anordnung abweicht, will ich doch nicht verſchweigen, daß zu einer ſelbſtſtändigen und verſtändigen Auffaſſung des geſammten Stoffs durch die Schüler, zu einer einigermaßen eingehenden, überall auf concreten Beiſpielen fußenden Entwickelung des Stoffs durch den Lehrer die verwendbare Zeit durchweg als viel zu knapp bemeſſen erſcheint. Dieſe Meinung theile ich

mit recht vielen preußiſchen Collegen. Unſere Meinung wird aber auch beſtätigt durch außerpreußiſchen Gebrauch. Die königlich ſächſiſche Lehrordnung ſetzt für Pädagogik in Claſſe III 4, in Claſſe II und I je 5, im Ganzen alſo 14 Stunden an; durch den Lehrplan des Hamburgiſchen Lehrerſeminars wurden 5 und 4, zuſammen 9 Stunden; durch den öſterreichiſchen Lehrplan für Lehrerbildungsanſtalten wenigſtens 7 Stunden theoretiſchen Unterrichts; im Gothaiſchen Seminar (vergl. den 7. Jahresbericht, S. 58 und 59) 12 Stunden dafür beſtimmt. Alle dieſe Lehrpläne ſind hervorgegangen aus den Berathungen und Erfahrungen zum Theil ſehr namhafter Praktiker, von denen ſehr viele durchaus erhaben ſind über den Vorwurf eines gefliſſentlichen Breittretens ihres Stoffes. Wenn dieſe alle nun erheblich mehr Zeit für den Gegenſtand beanſpruchen, ſollten wir Preußen uns da unterfangen, in der Hälfte oder in einem anderen Bruchtheil der Zeit daſſelbe leiſten zu wollen? Als ich die Univerſität beſuchte, laſen einzelne Profeſſoren abwechſend, bald im Sommer-, bald im Winterſemeſter, Logik. Da nun erſteres oft mindeſtens $^1/_3$ kürzer war, als letzteres, ſo kamen auf erſteres auch viel weniger Stunden. Die Folge war, daß die Sommerlogik durchweg in der Schätzung ſehr viel niedriger ſtand als die Logik des Winterſemeſters. Sollten wir Preußen uns betreffs unſerer Pädagogik auch mit einer geringeren Schätzung begnügen? Ich würde mir aber wenig aus einer geringeren Schätzung machen, wenn ich nur wüßte, daß wir in unſerer knapp bemeſſenen Zeit wirklich das Erforderliche, das Nothwendige leiſten könnten. Nach meinen Erfahrungen im Seminar indeß und nach den Erfahrungen bei der zweiten Lehrerprüfung muß ich es bezweifeln. Wohl zeigt hier und da der Eine oder Andere genügende Kenntniſſe und eine befriedigende Einſicht; das Gros weiſt nur Fragmente auf: von einer ſicheren Beherrſchung und Wiedergabe in einfacher, aber gewandter und logiſch-durchdachter Sprache iſt meiſt wenig die Rede; gelegentliche Reminiſcenzen aus dem Vortrage des Lehrers, der ſ. Z. mechaniſch-gedächtnißmäßig reproducirt wurde, ſind das Fett, von dem oft gezehrt wird. Faſt erſchiene es beſſer, daß von dem hochtönenden Namen für das Fach wieder abgeſehen und zurückgekehrt werde zu dem der bloßen „Schulkunde“. Dort iſt ja ein wiſſenſchaftlicher Zuſammenhang nicht weiter erforderlich, wenn nur dasjenige vermittelt wird, was eine unmittelbare Verwendung in der Schulpraxis geſtattet. Wer wollte aber einen ſolchen Rückſchritt wünſchen? — Die Frage wäre nun: wo ſollten die erforderlichen Mehrſtunden ohne Schädigung anderweitiger Intereſſen hergenommen, wohin ſollten ſie gelegt werden? — Leider befinden ſich aber auch andere Fächer in gleicher Verdammniß wie die Pädagogik: So reicht z. B. die eine Stunde Kirchengeſchichte im letzten Schuljahr nicht hin, nicht her; nicht beſſer geht es mit der einen Stunde Bibelkunde, in der auch noch ein gut Theil der Bibel geleſen und die Methodik des Religionsunterrichts veranſchaulicht, auch Anleitung für die Fortbildung gegeben werden ſoll. Und ähnlich geht es in den andern Fächern; wenigſtens erklärt ſelten einmal ein Lehrer, er ſei in ſeinem Fache ausreichend mit Stunden bedacht. So hilft ſich nun ein Jeder durch möglichſt kräftige Förderung des Privatſtudiums, durch Anſetzung von Extraſtunden in der Freizeit und dergleichen. Die armen Seminariſten, im Gefühl der Unzulänglichkeit ihres Wiſſens, thun nach Kräften mit, bis

dieſe Kräfte zu Ende ſind. Der Erfolg dieſer Ueberanſtrengung iſt aber häufig genug ein durchaus negativer: mit dem sanum corpus geht auch häufig genug die sanitas mentis in die Brüche.

Aber nicht nur das Wiſſen, auch das Können kann meiſt nicht nach Gebühr gefördert werden. Die gegenwärtige Mittelclaſſe oder der zweite Jahrgang hat wöchentlich 36 bis 38 Lernſtunden, für deren jede doch mindeſtens $^1/_2$ Stunde Vorbereitung, Uebung und Wiederholung nothwendig ſein dürfte. Das giebt für den Wochentag 9 bis 10 Stunden Hände- und Kopfarbeit. Von dieſer Arbeitszeit erhebliches abzubrechen, geht ſchon um der großen Fülle des zu bewältigenden Stoffes willen nicht gut an. Nun ſollen aber dieſelben Zöglinge, deren Unterricht nur zum Theil in die Schulzeit fällt, in der Uebungsſchule den Lectionen der Seminarlehrer zuhören, Helferdienſte leiſten und ſich in eigenen Lehrproben verſuchen. Sollen ſie hiervon wirklichen Nutzen haben und, wenn ihnen im letzten Jahre fortlaufender Unterricht in der Schule zuertheilt wird, mit einiger Sicherheit auftreten können und über das ganze durchzunehmende Penſum genügend orientirt ſein, ſo müßten ſie wenigſtens an den Hauptgegenſtänden planmäßig durch Hoſpitiren und Probiren die bedeutſamſten Elemente der Unterrichtskunſt praktiſch kennen gelernt haben, über die Vertheilung des Lehrſtoffs für die einzelnen Abſchnitte des Schuljahres und über die im einzelnen Falle anzuwendende Lehrform im Weſentlichen durch Hinweis und eigene Beobachtung ins Klare gebracht ſein. Eine ſolche Vorbereitung erfordert aber auch wieder erhebliche Zeit: mit der jetzt vielfach gebräuchlichen Praxis der Verwendung von 3 bis 4 wöchentlichen Stunden in der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres wird dem Bedürfniß jedenfalls nicht genügt, zumal die Behandlung der ſpeciellen Methodik, die anderwärts das Penſum der Mittelclaſſe bildet und welche die mangelnde eigene Anſchauung zu ergänzen im Stande wäre, jetzt in den preußiſchen Seminarien zum Haupttheil des Penſums der Oberclaſſe geworden iſt, ſo daß die jungen Lehranfänger neben dem, was ſie aus eigenem Talent oder Inſtinkt beizutragen vermögen, faſt lediglich auf die Inſtruction des Uebungslehrers angewieſen ſind. Daß dieſer aber nicht ſehr ſpecielle Weiſungen zu geben im Stande iſt, hängt ſchon damit zuſammen, daß er eventuell für 4 oder 5 Claſſen die Anweiſungen zu geben und die Vorbereitungen zu controliren hat. Daher ſind die Lehranfänge der jungen Lehrſeminariſten meiſt nicht beſonders ermuthigender Art, und Lehrſeminariſten, Uebungslehrer und auch die Uebungsſchüler befinden ſich anfänglich meiſt nicht in beſonders behaglichem Zuſtande. Es mag ihnen allen ſo zu Muthe ſein wie den Pferden und Inſaſſen einer von einem Fahranfänger geleiteten Poſtkutſche: ſie laboriren alle etwas an der Seekrankheit.

Habe ich in dem Vorſtehenden weſentlich Zuſtände in dreijährigen Seminarcurſen geſchildert und bin ich betreffs der *inneren* Einrichtung vorzugsweiſe dem gefolgt, was innerhalb Preußens angeordnet iſt, ſo ſoll damit gar nicht bezweifelt werden, daß nicht im Einzelnen von Seminarleitern und Lehrern gar manches geſchah, was geeignet war, der Ueberbürdung der Seminariſten einigermaßen vorzubeugen und gleichwohl theoretiſch und praktiſch möglichſt gute Erfolge zu ſichern. Uebrigens iſt die Frage wegen Ueberbürdung der Zöglinge mit Stunden im preußiſchen Miniſterium

des Unterrichts schon gegen Ende des Jahres 1874 zur Erörterung gekommen. Die Folge davon war eine Anfrage nach der in jedem Seminare den Zöglingen zur Erholung freigegebenen Zeit. Wie die Antworten ausfielen, weiß ich nicht; doch schienen sie günstig genug gelautet zu haben; wenigstens ist keine allgemeine Verfügung auf jene Antworten hin erfolgt. Andrerseits bleibt freilich die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daß von allgemeinen Verfügungen deshalb abgesehen wurde, weil ohne tiefeinschneidende Veränderungen eine Besserung doch nicht herbeizuführen gewesen wäre. Wie dem aber auch sei, eine Steigerung der Intensität der Arbeit dürfte kaum möglich sein; eine Herabdrückung der Ziele geht erst recht nicht an, denn eine solche würde alle bisher unter schweren Kämpfen errungenen Fortschritte in Frage stellen; so bleibt also nur übrig an eine Verlängerung der Arbeitszeit im Seminar zu denken: der dreijährige Cursus müßte zu einem vierjährigen umgestaltet werden.

Ueber die Schwierigkeiten einer solchen Umgestaltung bin ich durchaus nicht im Unklaren, zumal wo es sich handelt um einen großen Staat, wie es der preußische ist. Enthält doch schon § 3 der Lehrordnung für die preußischen Seminare (vom 15. October 1872) den bemerkenswerthen Wortlaut: „Der Unterrichtscursus im Seminar dauert drei Jahre. An denjenigen Anstalten, wo derselbe bis jetzt eine kürzere Dauer hat, ist die Einrichtung des dreijährigen Cursus anzustreben." Das bescheidene Wörtlein „anzustreben" deutet schon versteckt die Schwierigkeiten an, die einer solchen Umwandlung entgegenstehen dürften. Bei den hundert Seminaren der preußischen Monarchie hieße das eine Einrichtung von 100 neuen Seminarclassen, die Anstellung von 150 bis 200 neuen Lehrern und was der anderweitigen materiellen Aufwendungen noch mehr wäre. Daß sich dergleichen nicht im Handumdrehen machen lassen, sondern eine hübsche Reihe von Jahren erfordern würde, ist mir wohlbewußt. Indeß, was von anderen Staaten schon ohne Weiteres bewerkstelligt und ausgehalten werden konnte, das scheint mir nicht unmöglich für den preußischen Staat. Oesterreich hat einen vierjährigen Cursus für seine Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten eingeführt seit dem 19. Juli 1870; das Königreich Sachsen hat sogar seit dem 14. Juli 1873 nur sechsclassige Seminare, deren vier obere Classen unseren Seminarclassen entsprechen dürften; im Großherzogthum Sachsen (Weimar-Eisenach) sind zwar nur zwei Classen, doch hat jede derselben einen zweijährigen Cursus, das ganze Seminar deshalb einen vierjährigen Cursus. Sollte nun, um von anderen Beispielen abzusehen, dem Großstaate Preußen ein gleicher Aufwand unmöglich sein? — Wie ich mir diese vierjährigen Curse eingerichtet denke, kann ich hier nicht weitläufig entwickeln, da es mich von meinem eigentlichen Thema, von welchem ich mich scheinbar so wie so schon sehr weit entfernt habe, noch weiter entfernen würde. Auch ist ja aus den Mißständen, die ich der gegenwärtigen, auf drei Jahre berechneten Seminar-Einrichtung nachgesagt habe, zu ersehen, worauf ich lossteuere. Indeß soll eine kurze bestimmte Andeutung nicht fehlen. Die letzten beiden Seminarjahre müßten fast ausschließlich der eigentlichen Berufsbildung gewidmet sein: innerhalb ihrer müßte also sowohl die theoretische als die praktische Unterweisung und

Ausbildung liegen und alle hierhin gehörigen Stoffe (Psychologie, Logik, allgemeine und specielle Pädagogik, Katechetik, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Schulkunde u. s. w.) müßten in diesen beiden Classen vermittelt werden, und zwar der Gestalt, daß auf das vorletzte Jahr etwa 7 resp. 8, auf das letzte 5 resp. 4 wöchentliche, dem speciellen pädagogischen Unterrichte angehörige Stunden fielen. Die Stunden fürs Hospitiren, für die eigenen Lehrproben der Lehranfänger und für die fortlaufende Thätigkeit in der Uebungsschule wären selbstverständlich in obige 12 Stunden nicht mit einbegriffen. Außer diesen unmittelbar für die Berufsarbeit vorbereitenden Stunden wären in der zweiten Classe noch etwa 14 bis 18, in der ersten Oberclasse 10 bis 14 Stunden für solche Fächer oder Fachtheile anzusetzen, die einen gereifteren Verstand und selbständiges Urtheil voraussetzten, beziehungsweise eine ununterbrochene, aber controlirte Uebung verlangten. Ueber die in Betracht kommenden Stoffe kann kein großer Zweifel herrschen: es würden vorzugsweise die Materien zu berücksichtigen sein, die bisher in der Oberclasse allein mit Nutzen getrieben werden konnten. Ich rechne hierhin: Kirchengeschichte, Stylistik, die schwierigeren Partien der Geschichte und Literaturgeschichte, der Naturwissenschaften und eine, wie Kehr sich in einem Vortrage ausdrückt, „speciell-berufliche" Vertiefung in den anderen Fächern. Der Hauptnachdruck läge in der Behandlung der einzelnen Fächer. Zwar wäre im ganzen Seminar das entwickelnde Verfahren soweit als irgend möglich zur Anwendung zu bringen, aber während in den beiden ersten Jahren der Lehrer den Weg angäbe und in den historischen Fächern den Stoff so mittheilte, daß es der Schüler Aufgabe bliebe, ihn in angemessener Weise zu reproduciren, so hätten in den zwei letzten Jahren die Schüler selbst den Weg zu suchen, den Stoff selbst dem Bedürfnisse entsprechend zu finden und so eine Thätigkeit zu entwickeln, die auf ihre spätere selbständige Thätigkeit in der Schule vorbereitete. Der Seminarlehrer wäre hier mehr eine Control-Instanz und ein Regulator, eine Persönlichkeit, die nur an geeigneter Stelle neue Impulse gäbe, nachdem er in den ersten beiden Jahren den Schülern gezeigt hätte, wie er selbst zu produciren im Stande sei. Denn das halte ich allerdings mit Harnisch für nothwendig, daß ein Seminarlehrer zu produciren (nicht blos zu reproduciren) im Stande sei. So präsentirt also die zweite Hälfte des ganzen Seminarcursus ein Beispiel, wie man lehren muß, während die erste Hälfte gezeigt haben sollte, wie tüchtig gelernt werden kann. Damit ist ausgesprochen, was die ersten beiden Seminarjahre zu leisten hätten. Ihre Aufgabe wäre, die für die Thätigkeit des Lehrers in der Schule und im Leben nothwendigen Kenntnisse zu ordnen, zu ergänzen und derartig zu begründen, daß er dieselben nicht nur selbständig zu reproduciren und später lehrend mitzutheilen vermöchte, sondern daß er auch im Stande wäre und geneigt würde, sich innerhalb dieser Gebiete selbständig weiter zu bilden. Wie solches möglich sei, haben ja pädagogische Schriftsteller oft genug ausgeführt und auch ich selbst bin bemüht gewesen in einer kleinen Abhandlung: „Wie wird sich im Seminarunterricht Vorbildlichkeit und Wissenschaftlichkeit herstellen lassen?" (Erster Jahresbericht über das Lehrer-Seminar zu Hamburg. Hamburg 1873) meine Gedanken darüber vorzutragen. Ich verweise also darauf und bemerke nur, daß ich betreffs

der Stoffe mich im Wesentlichen dem anschließe, was in den „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872" für Classe III und II und in den bezüglichen Lehrplänen anderer Staaten hierfür vorgeschrieben ist. Daß ich hier und da eine veränderte Anordnung derselben, eine kleine Erweiterung gern sähe, will ich nicht leugnen; doch sind die Differenzen durchaus nicht wesentlicher Art und bestände der Hauptunterschied in der Mehrforderung von Bildungszeit, von welcher ich nicht glaube absehen zu können, da ich für den Mangel an innerer Befriedigung, den Lehrer und Seminaristen zu erkennen geben, einen anderen Grund nicht finden kann, als daß beide sich abhasten und doch nicht recht fertig werden, daß sie trotz des Aufgebots aller Kräfte doch fühlen, daß aller Ecken und Enden noch etwas fehle. Da aber die Aufgabe, wie schon oben gezeigt worden ist, wirklich zu groß ist, als daß sie in 3 Jahren zur Genüge gelöst werden könnte, so wird eine Verlängerung der Bildungszeit nicht umgangen werden können.

Glücklicherweise befinde ich mich mit dieser Mehrforderung an Zeit nicht blos im Einklang mit der bewährten Praxis anderer Staaten, sondern auch mit den Ansichten bewährter und über Seminarleistungen und Bedürfnisse wohlunterrichteter Schulmänner, z. B. Kehr's. Die kleine Differenz der Meinungen betrifft meist lediglich den Namen der Sache. Kehr*) will nur die beiden Oberclassen als Seminar d. h. als pädagogische Fachschule gelten lassen, während ich alle vier Classen so bezeichnen möchte. Die Gründe für diese Verschiedenheit sind auch weniger principieller, als, um mich eines kriegstechnischen Ausdrucks zu bedienen, taktischer Art. So sehr nämlich Kehr die Scheidung von Berufs- und allgemein bildender Schule im Seminar anstrebt, so leicht läßt er es sich doch auch gefallen, daß auch in den eigentlichen Fachclassen noch Elemente der allgemeinen Bildung übermittelt werden (vergl. These I am Schlusse des Vortrags). Vor allem ist es ihm darum zu thun, der Ueberfütterung der Seminaristen vorzubeugen, denn „ihn jammert des Volkes". Ich dagegen halte eine solche strenge Scheidung nach rein beruflichen und allgemein-bildenden Elementen für minder geboten, da gerade für den künftigen Lehrer und Erzieher nicht blos eine Vermittelung der technischen Seiten seines Berufs wird im Seminare erstrebt werden müssen, sondern, wie ich mich in der oben angeführten Abhandlung ausdrückte, zugleich eine unmittelbare Erziehung und Bildung für den Beruf. In Folge einer solchen Aufgabe muß das Seminar, unbeschadet seiner sonst unbestreitbaren Eigenschaft als Berufsschule, eine ganz andere Stellung einnehmen, wie jede beliebige andere technische Schule. Man kann als Bergmann, als Kaufmann, als Techniker, als Architekt sehr tüchtig sein und braucht doch als Mensch nur herzlich wenig zu taugen; wer wollte aber einem zwar technisch gut ausgebildeten und routinirten Lehrer gern seine Kinder zum Unterricht und zur Erziehung anvertrauen, wenn derselbe in sittlicher Beziehung erhebliche Defecte aufwiese? Deshalb haben Lehrer- und Prediger-Bildungsanstalten, wenn sie anders ihrem vollen Zweck genügen wollen, eine andere Aufgabe, die sich durchaus nicht auf das rein technische

*) Kehr's Referat über die Reform der Seminarvorbildung in: Die 20. allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Hamburg (Leipzig, Druck von Klinkhardt 1872).

Gebiet beschränkt. Aber ich habe auch noch einen anderen Grund, den ich gegen die zweiclassigen Seminare und gegen blos zweijährige Curse ins Feld zu führen hätte. In einem größeren Organismus läßt sich nicht blos ganz anderes in wissenschaftlicher und berufstechnischer Hinsicht leisten, als in einem kleineren Organismus, sondern es läßt sich auch in ethischer Beziehung ganz anders einwirken. Alles das haben Diejenigen, die gar sechsclassige Seminare einrichteten oder wenigstens für solche eintraten, jedenfalls in erster Linie in Rechnung gebracht und zwar mit vollem Fug und Recht. Die eingestandenermaßen bedeutenderen Erfolge der königlich sächsischen Seminare haben unleugbar darin ihren Grund. Wir sollten nur einmal, wie Kehr in jener ersten Schlußthese seines Vortrags vorschlägt, die Aufnahme in das zweiclassige Seminar abhängig machen von einer Aufnahmeprüfung, die meinetwegen so streng als möglich auf Erfüllung bestimmter Forderungen hielte, und wir würden trotz alledem wahrscheinlich das erste Halbjahr, wenn nicht gar das ganze erste Jahr, nöthig haben, um die Zöglinge zu gleichmäßiger Bildungs- und Leistungsfähigkeit zu fördern. Wo bliebe dann der Vortheil? Uebrigens giebt Kehr, und das muß ich der Wahrheit gemäß hier anfügen, in seiner vierten These die Möglichkeit und Berechtigung einer organischen Verbindung seiner vierclassigen Seminarvorbereitungsanstalt mit einer Lehrerbildungsanstalt zu; will aber solches von den örtlichen Verhältnissen abhängig machen. Betreffs seines Ausgangspunktes und des Resultats seiner Erörterung stimmt er aber, und das möchte ich zu meiner eigenen Rechtfertigung ausdrücklich hervorheben, mit mir überein: bessere Vorbildung und mehr Zeit zur berufstechnischen Ausbildung.

Also vierjährige Seminarcurse! Mit welchem Lebensjahre sollen aber diese Seminarcurse begonnen werden können?

Die Absolvirung der Abgangsprüfung weit über das zwanzigste Jahr hinausschieben zu wollen, ginge schon um vieler Gründe willen nicht an. Einer der triftigsten ist jedenfalls, daß das Entfernen des Zieles für die Frequenz der Seminarien recht bedenkliche Folgen haben dürfte. Aber selbst davon abgesehen, würde eine solche Hinausschiebung des Ziels viele Aspiranten, die ihre Vorbildung schon etwa mit 16 Jahren abzuschließen im Stande gewesen wären, wieder in den Fall bringen, sogenannte Aspirantenstellen, d. h. Lehrerstellen mit ungenügendem Gehalt, zu erstreben, und etwa ein Jahr, vielleicht noch länger schon den Herrn Lehrer zu spielen, ehe sie ins Seminar einträten.*) Wie bedenklich dergleichen Praxis nach verschiedenen Richtungen hin sei, habe ich nicht weiter nöthig auszuführen. Gleichwohl ist sie mancher Orten nicht blos stillschweigend zugelassen, sondern sogar officiell gutgeheißen, wie z. B. in Hamburg noch vor etwa zwei Jahren. Daß Schulinspectoren, und manchmal sogar Schulräthe, auf durchgefallene Seminar-Aspiranten Jagd machten, um sie in vacanten Lehrerstellen commissarisch zu verwenden, ist eine nicht selten vorkommende, aber immer recht traurige Thatsache. — Wird nun als frühester Abgangstermin aus dem Seminar das vollendete 20. Lebensjahr angenommen, so ergiebt sich als Aufnahmetermin das vollendete 16. Lebens-

*) Daß der Fall noch jetzt häufig genug vorkommt, dafür brauche ich nur die Erfahrungen der letzten hiesigen Aufnahme-Prüfung anzurufen: von 44 zur Aufnahme gemeldeten Aspiranten hatten nur 16 noch keine Lehrerstelle verwaltet; der Rest, also circa $^2/_3$ der Gesammtsumme, kam aus Lehrerstellen.

jahr. Daß dieſer Termin nicht zu früh gegriffen ſei, ergäbe ſich beiſpielsweiſe daraus, daß die Verordnung des öſterreichiſchen Miniſters (vom 12. Juli 1869, Zeile 6299) ſich mit dem zurückgelegten 15. Lebensjahre begnügt (§ 12, 2.); daß zum Eintritt in das Hamburgiſche Lehrerſeminar, welches doch nur drei Claſſen hatte, nur der Nachweis über das vollendete 16. Jahr erfordert wurde (vgl. Bekanntmachung der Oberſchulbehörde, Section für das Volksſchulweſen vom 8. November 1871); daß endlich in die entſprechende Claſſe der königlich ſächſiſchen Seminare eventuell ſchon mit vollendetem 15. Lebensjahre eingetreten werden kann (vgl. Lehrordnung vom 14. Juli 1873, § 1, Alinea 2). Wenn ferner für die Ablegung der Lehrerinnen-Prüfung (vgl. preußiſche Prüfungsordnung vom 24. April 1874, §. 8) das vollendete 18. Lebensjahr ausreicht, ſo ſollte ich meinen, daß Jünglinge von 16 Jahren die nöthige geiſtige Reife zum Eintritt in ein vierclaſſiges Lehrerſeminar, welches ſie alſo früheſtens mit vollendetem 20. Lebensjahre entließe, haben könnten. — Einen anderen Einwand dürften die den Schulamts-Aſpiranten durch einen vierjährigen Aufenthalt im Seminare (ſtatt des bisherigen dreijährigen) erwachſenden Mehrkoſten abgeben. Daß vier Jahre mehr koſten würden als nur drei, dürfte allerdings nicht beſtritten werden können; indeß dürften nur diejenigen Aſpiranten, die etwa Schulſtellen verwalteten (was wir oben als eine ſehr traurige und gegen das Intereſſe des Seminars, der Schulamts-Aſpiranten und der dieſen Aſpiranten anvertrauten Schulkinder verſtoßende Thatſache bezeichnen mußten), exiſtiren können, ohne zu eigenen Mitteln zu greifen. Viele aber ſelbſt von dieſen Schulverwaltern bedürfen, da die Stellen oft erbärmlich dotirt ſind, noch eines Zuſchuſſes von Hauſe. Diejenigen dagegen, welche in jener Zeit ihrer Vorbildung obliegen, haben bisweilen größere Koſten (an Unterrichtsgeld, Koſtgeld u. ſ. w.) aufzubringen, als ſie im Seminare zu leiſten hätten, wo der Unterſtützungsdurchſchnittsſatz per Kopf oft zwiſchen 90 bis 150 Mark jährlich beträgt, wo ſie Unterrichtsgeld nicht zu entrichten haben und zumal in den Internaten oft beiſpiellos billig erhalten werden. In einzelnen Seminaren, die ſich aus wohlhabenderen Kreiſen recrutiren, wo alſo der Unterſtützungsfonds nur etwa von $^1/_3$ bis $^2/_5$ der Zöglinge in Anſpruch genommen wird (wie z. B. hier in Hilchenbach), kommt es vor, daß mehr als die Hälfte des jährlichen Aufwandes Einzelner durch Stipendien beſtritten wird. Wenn dies aber auch nicht der Fall wäre, wenn der Staat genöthigt würde, noch etwa 750 bis 900 Thaler jährlich zuzuſchießen, ſo würde der Nutzen, den ein vierjähriger Seminaraufenthalt brächte, auch dieſen Unterſtützungsmehraufwand reichlich bezahlt machen.

Wären demnach die Einwände, die gegen eine Verlängerung des Seminarcurſus vorgebracht werden könnten, leicht zu widerlegen oder wenigſtens auf das richtige Maß zurückzuführen, ſo handelte es ſich jetzt nur noch um die Frage, ob bis zum 16. Jahre wirklich das nöthige Maß der Kenntniſſe und Fertigkeiten, von deſſen Nachweis die Aufnahme in das Seminar abhängig zu machen wäre, erworben werden könnte und wie dies am zweckmäßigſten geſchähe.

Das „ob" glaube ich ohne Weiteres bejahen zu können, da im Großen und Ganzen, und höchſtens abgeſehen von den Leiſtungen im Clavier- und Violinſpiel, nicht mehr verlangt wird, als was in guten mehrclaſſigen Stadtſchulen ohne Weiteres bis zum vollendeten 14. Jahre geleiſtet werden kann.

Für die Aufnahme in die königlich sächsischen Seminare, (die freilich schon mit dem 13. bis 14. Lebensjahre aufnehmen), wird der Grad der Vorbildung bestimmt durch das Bildungsziel der mittleren Volksschule*). Vergleicht man aber in der Lehrordnung der Seminare die Vertheilung des Stoffes für Classe IV und Classe V mit demjenigen, was in der „Allgemeinen Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule" (vom 15. October 1872) verlangt wird, so kann man leicht finden, daß in jenen Seminarclassen nur die letzterwähnten Ziele erweitert, begründet, vertieft werden. Es handelte sich also, und das wäre die Aufgabe für die zwei Jahre, die zwischen Verlassen der Volksschule und Aufnahme in das Seminar lägen, nur darum, daß die betreffende Aneignung des verlangten Stoffes in selbständiger, bewußter und eine klare Uebersicht über die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten verbürgender Weise geschähe. — Daß dem so sei, lehren die Erfahrungen bei der Aufnahmeprüfung reichlich. Es sind durchaus nicht immer die Kenntnißreichsten, welche die Prüfung am besten bestehen. Sehr häufig bestanden Realschüler, selbst der Oberclassen, die, wie sich später herausstellte, sehr hübsche und vielseitige Kenntnisse aufzuweisen hatten, die Prüfung wenig gut, weil sie ihre Kenntnisse, die sie auf analytischem (deductivem) Wege erworben hatten, nicht zu verwerthen wußten, sobald der Examinator vom Einzelnen ausging. Es fehlte ihnen eben die klare Uebersicht über das gesammte Gebiet und deshalb auch die Fähigkeit, sich rasch über die Tragweite einer Aufgabe zu orientiren. Sie erschienen bisweilen wie hülflose Kinder, die nur mechanisch ein bestimmtes Wissen in sich aufgenommen hatten, welches sie nur wiederzugeben vermochten, sobald ihnen die Frageformel in der gewohnten Form entgegentrat. Anders stellte sich oft später die Sache, nachdem sie sich an die inductive Lehrform gewöhnt und gelernt hatten, in das System, das sie von früher her kannten, das durch selbständige Arbeit aufgenommene Einzelne einzufügen: war für sie die erste Zeit ihres Aufenthalts im Seminar oft eine Zeit unbehaglichen Umhertappens, so bekamen sie nach und nach nicht blos ausreichende Fühlung mit den Lernobjecten, sondern auch Einsicht in den ganzen Lernmodus und im Weiteren in das ganze Wesen des Unterrichtens. — Erfahrungen anderer Art machte man dagegen bei bisherigen Schulverwaltern. Trotz ihres oft recht dürftigen Wissens (zu dessen selbständiger und mehrseitiger Begründung sie durch ihre Lehrthätigkeit genöthigt wurden, da sie sonst überhaupt nicht im Stande gewesen wären zu unterrichten), zeigten sie doch während des Examens eine gewisse geistige Gewandtheit, die die Examinatoren bisweilen bestach, so daß sie besser taxirt wurden, als sie eigentlich verdient hätten. Sie zeigten vornehmlich, daß man trotz eines sehr beschränkten Wissens, falls man nur innerhalb seines Gebietes sich verständig und selbständig umgesehen, eine genügende geistige Schulung sich aneignen könne, vermöge deren man selbst in fremden Gebieten sich rasch zu orientiren vermöge, so daß die Lücken im eigentlichen Wissen als nicht recht von Belang erschienen. Beide Arten von Examinanden hatten aber ein gemeinsames Moment, auf dessen Betonung es mir hier ankommt: beide hatten

*) Siehe § 1 der Lehrordnung für die evangelischen Volksschullehrer-Seminare im Königreiche Sachsen, Alinea 3.

nur einen Theil ihrer Zeit, und ſelbſt dieſen nur in ſehr mittelbarer Weiſe zu ihrer Vorbereitung für das Seminar verwendet; beide hatten ferner ihre geiſtigen Kräfte in zum Theil ſehr zeitraubender und anſtrengender Weiſe für Zwecke zu verbrauchen gehabt, die ſich mit den Aufgaben des Seminars nur ganz loſe berührten, — und waren doch mit ſiebzehn Jahren aufnahmefähig geworden! Sollte deshalb die erforderliche Reife nicht in einem viel befriedigenderen Grade erreicht werden können in einem Zeitraume von zwar nur zwei Jahren, der aber **ausſchließlich** der Erwerbung der nöthigen Kenntniſſe und Fertigkeiten gewidmet würde? — Unmittelbare Erfahrungen zu ſammeln, die das Angenommene beſtätigen könnten, war wenigſtens bisher den mit der Abhaltung der Aufnahmeprüfung betrauten Lehrern verſagt, da Jünglinge von erſt ſechszehn Jahren in Preußen gar nicht zur Prüfung zugelaſſen werden durften. Uebrigens hat, und das kann auch noch für eine nur zweijährige Vorbildungszeit angeführt werden, die Mehrzahl der preußiſchen Präparanden-Anſtalten einen nur zweijährigen Curſus. Wo derſelbe ſich thatſächlich auf drei Jahre erweiterte, mußte ſolches geſchehen, weil die vorausgeſetzte, in (zum Theil einclaſſigen) Volksſchulen erworbene Bildung hinter den der Volksſchule geſteckten Zielen oft ſehr weit zurückgeblieben war. Oft mag es außerdem geſchehen ſein, weil man die Zöglinge nicht mit ſechszehn Jahren in das Seminar eintreten laſſen durfte.

Wäre ſo die Frage bezüglich des „Ob?“ mit „Ja“ beantwortet, ſo kann nach dem bisher Vorgeführten auch das „Wie?“ leicht beantwortet werden. Zunächſt iſt feſtzuhalten, daß *die Volksſchule überall die naturgemäße Grundlage bilde* für die ſpecielle Vorbereitung für das Seminar. Es zu verlangen, heißt einmal den thatſächlichen Verhältniſſen Rechnung tragen, da notoriſch mindeſtens $^7/_8$, unter allen Umſtänden die überwiegende Mehrzahl aller Seminaraſpiranten aus der Volksſchule hervorgeht. Dieſe Mehrzahl nicht berückſichtigen zu wollen, hieße den Recrutirungsbezirk aufgeben, der bisher Zöglinge lieferte, eine gewiſſe Gleichmäßigkeit in der Vorbildung ſicherte und wenigſtens die Bürgſchaft leiſtete, daß ſich die ſpäteren Lehrer nicht in der Volksſchule unglücklich fühlen würden, weil ſie in einem Kreiſe *arbeiten* müßten, der dem Stande, aus dem ſie hervorgegangen waren, nicht entſpräche. Sodann bildet die Volksſchule betreffs der darin gehandhabten Disciplin, der ganzen Unterrichtsweiſe und des Lehrſtoffes eine angemeſſenere Grundlage für den künftigen Volksſchullehrer, als jede Art der höheren Schulen, die doch weſentlich anderen Endzwecken dienen. Mancher Lehrer würde ſehr ſchmerzlich die während der eigenen Schulzeit in der Volksſchule geſammelten Erfahrungen vermiſſen (wie ja bekannt iſt, daß ſehr viele Gymnaſiallehrer den Haupttheil der eigenen didaktiſchen Erfahrung aus der eigenen Gymnaſialzeit herleiten), wenn er auf die Erinnerungen aus jener Zeit verzichten ſollte oder ihrer überhaupt ganz entbehrte. Denn für alle möglichen Fälle kann das Seminar nicht allzeit präſente Recepte mitgeben, ſelbſt wenn es dies beabſichtigte. Schon der Umſtand, daß der Lehrer ſelbſt früher bisweilen hinter dem Buſche geſteckt hat und alſo weiß, wie es dahinter ausſieht, giebt ihm in ſehr wichtigen Fällen eine gewiſſe Ueberlegenheit über die Kinder, aber auch das Wiſſen davon, wie ſolche Fälle in angemeſſener Weiſe behandelt werden. Endlich iſt die Volksſchule die einzige Anſtalt, die bis zur Confirmation (bis zum 14. Jahre) ihrer Bildung einen gewiſſen Abſchluß und eine gewiſſe Abrundung geben kann. Der

Mangel an ſolchem Abſchluß iſt ja von Pädagogen aller Schulkreiſe von je her als ein großer Uebelſtand empfunden worden; nicht minder unangenehm empfanden ihn aber auch diejenigen, die ohne ſolchen Abſchluß ihrer Bildung in einen Beruf eintreten mußten. Dürfte man ihn nun denjenigen gegenüber als entbehrlich hinſtellen, die ſpäter ſelbſt als Lehrer und Erzieher zu wirken berufen wären? — Freilich übernimmt die Volksſchule und ihre Lehrerſchaft damit auch die ernſteſte Verpflichtung, nach Kräften auf einen befriedigenden Abſchluß und eine wirkliche Abrundung hinzuarbeiten. Leider hat ſie es nicht immer gethan, und leidet deshalb oft genug ſelbſt beſonders unter der Mißachtung, mit welcher ſie frühere Schüler, Behörden und höhere Schulen anſehen. Wo ſie einen Abſchluß und eine Abrundung zu geben vermocht hat, da hat ſie auch Anerkennung gefunden, widerwillige bisweilen, aber deshalb auch um ſo mehr ehrende Anerkennung. — Das Feſthalten der Volksſchule als naturgemäßer Grundlage für die Seminar-Vorbildung macht ſelbſtverſtändlich nicht ungerecht gegen die Leiſtungen anderer Schulen und unduldſam gegen Schüler aus ſolchen Anſtalten. Es ſind deshalb ſolche Schüler nicht auszuſchließen, wenn nichts anderes gegen ſie ſpricht, als daß ſie die Grundlage ihrer Vorbildung nicht in der Volksſchule empfangen haben. Aber im Großen und Ganzen muß das Seminar ſo energiſch wie möglich ſeinen organiſchen Zuſammenhang mit der Volksſchule wahren, weil nur dann, wenn beide mit und für einander arbeiten, beiden eine erſprießliche Thätigkeit, die ihre Befriedigung in ſich ſelbſt hat und ihrer Anerkennung von außen auf die Dauer nicht entbehren wird, geſichert iſt.

Welche Anſtalt aber ſoll nun auf dem in der Volksſchule gelegten Grunde weiterbauen? Daß ich Gymnaſium und Realſchule von vornherein abweiſe, wird nicht Wunder nehmen. Führt das eine durch die claſſiſche Literatur und die Geſchichte der Zeiten und Völker zu dem Urſprung unſerer Bildung, beleuchtet und erklärt es die Gegenwart aus der Vergangenheit und ſucht es auf der ſo ins richtige Licht geſtellten Gegenwart die Zukunft aufzubauen, ſo führt die andere durch die moderne Literatur, die Mathematik und Naturwiſſenſchaften. Sie begnügt ſich mit den letzten Ergebniſſen der Geſchichte, mit den Sprachen und dem Leben der modernen Welt, wirft nur flüchtige Blicke auf die Vergangenheit, führt aber zu den Erſcheinungen der Natur, ihren Kräften und Geſetzen und wendet letztere auf das menſchliche Leben an. Beide vollziehen ihr Werk und löſen ihre Aufgabe aber nur, wenn ſie vollſtändig abſolvirt werden; nicht aber, wenn nur irgend welche einzelne Stufen erklommen ſind. Da aber die vollſtändige Abſolvirung einer von beiden Anſtalten innerhalb des in Anſpruch genommenen Zeitraumes von zwei Jahren undenkbar iſt; ein anderweitiger nur zweijähriger Aufenthalt aber noch nicht einmal über die Elemente des in ihnen vermittelten Wiſſens hinausführen würde, ſo iſt an eine Benutzung dieſer Anſtalten für den Weiterbau der Seminarvorbildung gar nicht zu denken. — Es bleiben alſo, wenn ich mich auf das beſchränke, was ich zu Anfang der Abhandlung als thatſächlich vorhanden oder nur vorgeſchlagen anführte, nur drei Möglichkeiten übrig: Der unmittelbare Anſchluß an ein Seminar, wie ſolcher in den Seminaren des Königreichs Sachſen bewerkſtelligt iſt, oder geſonderte Präparanden-Anſtalten, mögen ſelbe nun von einem Lehrer oder von mehreren in freier Vereinigung gehalten werden oder ſtaatlich angelegte und unterſtützte ſein; endlich beſondere Anſtalten, die nur mittelbar auch für dieſe Vorbildung ſorgen.

— Der unmittelbare Anſchluß an ein Seminar hat zunächſt den Vortheil, daß er den unterrichtlichen Erfolg ziemlich ſicher verbürgt, inſofern es ſich in einem großen ſechsſtufigen Organismus, der, einheitlich geleitet, die folgende Stufe immer auf die Vorſtufen Rückſicht nehmen läßt, viel eindringender und fruchtbarer, viel mehr ohne Umwege arbeiten läßt, als in mehreren kleineren Organismen, die ohne einheitliche Leitung nur gelegentlich einmal mit einander Fühlung nehmen können. Kann ſich der geſammte Stoff auf vier (beziehungsweiſe ſechs) Jahre vertheilen, ſo wird weder ein Ueberhaſten noch ein Zuſammendrängen erforderlich, beides für ſchwache und langſame Schüler eine große Gefahr. Nicht minder läßt ſich in Betreff der unmittelbaren Erziehung für den Lehrerberuf ein quantitativ günſtiges Reſultat erwarten, da eine einheitliche Gewöhnung und Disciplin durch ſechs Jahre hindurch, und zwar in einem Alter beginnend, wo ſelbſtändige Meinungen ſich noch weniger bemerklich zu machen pflegen, ſich dauernder einprägen und eher zur zweiten Natur werden wird, als eine von zwei verſchiedenen Lehrercollegien ausgehende, die einerſeits zur Vergleichung herausfordert, andererſeits mit dem unmittelbaren Hinweis auf den Lehrerberuf ſpäter beginnt. Endlich kann ich mir denken, daß ein Lehrercollegium, welches ſeine Zöglinge volle ſechs Jahre zu behalten alle Ausſicht hat, dieſe Zöglinge ſorgfältiger nach allen Richtungen hin prüfen wird, als eins, welches dieſelben nur etwa zwei Jahre zu unterrichten hätte. Aber neben dieſen Vorzügen machen ſich auch Schattenſeiten und Gefahren bemerklich. Der längere Zeit dauernde Unterrichtscurſus, der ſich immer nur in derſelben Richtung bewegt und alle Mittel demſelben Ziele unterordnet, bewirkt bisweilen eine gewiſſe Einſeitigkeit und Pedanterie, die zumal den Lehrern und Pädagogen (welchen das letztgenannte Wort ſowieſo ſeine Entſtehung verdankt) nicht zum Vortheil gereicht und ebenſowohl in der Schule als außerhalb derſelben den Einfluß des Lehrers zu hemmen ganz geeignet iſt. Schwerer noch wiegt, daß der unmittelbare Eintritt in's Seminar in ein Alter fällt, in welchem die ſelbſtändige Entſcheidung für einen Beruf noch kaum möglich iſt, wo vielmehr allerlei äußere Einflüſſe maßgebend ſind und wo der Mangel an Selbſterkenntniß und an Einſicht in die wirklichen Verhältniſſe den Schritt leicht zu einem für das ganze Lebensglück des jungen Menſchen verhängnißvollen geſtalten kann. Denn wenn es irgendwo erwünſcht iſt, daß nur ein reiferer Entſchluß und ein beſtimmter Berufsdrang die Wahl des Berufs veranlaßt haben möge, ſo iſt das gewiß bei dem Lehrerberufe und beim Eintritt in's Seminar der Fall. Die vielfach graſſirende Unzufriedenheit und Verbiſſenheit in der Lehrerwelt möchte zu einem nicht geringen Theile aus der Erkenntniß herrühren, daß man ſeinen Beruf verfehlt habe. Daß man ſich außerdem noch ſehr kümmerlich durchs Leben ſchlagen muß, mag den Reſt bewirken. Weshalb alſo den Eintritt in's Seminar ohne Noth verfrühen? — Ferner halte ich es für nicht vortheilhaft, daß der Schulamtsbefliſſene ſich ſo ungemein früh der Berührung mit dem Nachwuchs des gebildeten Mittelſtandes, dem er doch ſpäter ſelbſt anzugehören hätte, entzogen ſehen ſoll, um in einer ganz excluſiven Sphäre lediglich mit künftigen Standesgenoſſen zu verkehren. Letzteres führt ſchließlich zu einer mindeſtens einſeitigen Schätzung ſowohl des eigenen Werthes als der Stellung im Leben und erhöht durchaus nicht den Einfluß, den der Lehrer ausüben könnte. Den Schaden davon hat meiſt nicht nur der Lehrer, ſondern auch die Schule zu tragen. Doch genug davon:

alles Gesagte zusammengefaßt würde etwa lauten: Der sechsjährige Seminarcursus hat neben unleugbaren Vortheilen doch leicht zugleich den Nachtheil, daß seine Zöglinge dem Leben mehr entfremdet werden, als der Schule und dem Lehrer selbst gut ist.

Manches von dem hier Gesagten gilt zugleich für und gegen die Präparanden-Anstalten. Zunächst die lebendige Beziehung auf das Seminar; dann das Bestreben, den Bedürfnissen desselben betreffs der Bildungsstoffe seiner künftigen Zöglinge zu entsprechen; das Vorbereiten einer gewissen Gleichartigkeit der Aufzunehmenden und was ich schon oben (S 9 fl.) zur Beurtheilung der Anstalten beibrachte. Daneben auch als dunkle Punkte: das frühzeitige Drängen zur Entscheidung für einen bestimmten Beruf; das Entziehen der Zöglinge aus der Berührung mit Altersgenossen, die auch für andere Stände eine weitergehende allgemeine Bildung erstreben, als die Volksschule gewähren kann; das Vorwegnehmen von Manchem, was erst in's Seminar selbst gehört; das leidige Vorbereiten für das Examen selbst, was viele Anstalten geradeswegs zu bloßen Pressen erniedrigt; das fast unbesehene Aufnehmen von vielen durchaus ungeeigneten Elementen, blos damit das Haus voll werde und damit man sich der Regierung empfehle u. s. w. u. s. w. Diese dunklen Punkte will ich nicht allen Anstalten nachsagen; jedenfalls aber treffen sie bei sehr vielen zu. Leider sind die Regierungen nicht überall ohne Schuld. Sie suchten den Nothstand des Lehrermangels zu heben und bezahlten geradeswegs Prämien für jeden durch die Präparanden-Anstalten und einzelne Bildner für die Seminarien Angeworbenen. Und nicht nur die Präparandenbildner bekamen solche, sondern auch die Präparanden selbst: an manchen Staatsanstalten beträgt die Unterstützungsquote pro Kopf oft mehr als diejenige für Seminaristen. Zwar verpflichtet man die jungen Leute nicht durch Reverse zum Eintritt in die Seminarien; indeß sichert man sich doch unter der Hand den wirklichen Eintritt. Freilich werden auf diese Weise die Seminarien schließlich doch gefüllt und dem Lehrermangel wird etwas abgeholfen — und so mag vom Standpunkte der Staatsverwaltung damit der Zweck der Präparanden-Anstalten erfüllt sein. Wenn man ferner zugiebt, daß durchschnittlich die durch solche Präparanden-Anstalten gebildeten jungen Leute mehr Kenntnisse und Fertigkeiten aufzuweisen haben, als die meisten früher von einzelnen Lehrern gebildeten, so könnten sich ja auch die Seminarien zufrieden geben, sich sogar über den Fortschritt freuen, und nur dazu helfen, daß noch mancher der gerügten Uebelstände beseitigt werde. Indeß damit wäre noch nicht genug gethan. Gewisse Uebelstände hängen eng mit der Natur der die Vorbildung verschaffenden Einrichtungen zusammen, und sind nur zu beseitigen, wenn man diese Einrichtungen selbst beseitigt. Solches schon jetzt zu fordern hieße aber das Kind mit dem Bade ausschütten und würde zuvörderst die Existenz der Seminare selbst auf's Spiel setzen. Das sei ferne!

Es käme also darauf an, nach Mitteln zu suchen, die die Vortheile der bestehenden Einrichtungen bewahrten und dabei ihre Nachtheile vermieden. Solche Mittel scheinen mir gegeben zu sein in den an vielen Orten neuerrichteten Mittelschulen. An diese Anstalten würde ich folgende Forderungen stellen:

1) sie müßten Anschluß an die Volksschule haben, aber eine höhere Bildung als diese gewähren, indem die in ihnen vermittelten Kenntnisse

und Fertigkeiten an Umfang, Tiefe und Schwierigkeit gewinnen und dem Erziehungs- und Unterrichtsbedürfnisse des gebildeten Mittelstandes entsprechen;

2) sie müßten mit dem vollendeten 16. Jahre entlassen, also einschließlich des Volksschulcursus zehn Jahre umfassen, und eine so abgerundete Bildung gewähren, daß sie weder als bloße Fortsetzungen der Volksschulen noch als Vorschulen für Gymnasien und Realschulen, sondern zwischen beiden selbständig existirten;

3) sie müßten eine fremde Sprache in ihren Lehrplan aufnehmen und mindestens deren Elemente ihren Schülern sicher einprägen;

4) ihre Hauptfächer wären: Religion, Deutsch, Rechnen; außerdem vertieften und erweiterten sie die in guten Volksschulen vertretenen Fächer und gewährten die Möglichkeit zur elementaren Ausbildung in der Musik (Gesang und Geige);

5) in jedem Kreise der Monarchie müßte wenigstens eine solche Schule sein, und wäre deren weitere Aufgabe, die Volksschule des Kreises mit Anregung zu versehen und in ihren Leistungen zu controliren. Sie selbst stände in lebendiger Wechselwirkung mit dem Seminare des Bezirks, empfinge von dort aus Anregung und berichtete dahin ihre Erfahrungen betreffs der in demselben gebildeten Volksschullehrer. Die sonstigen Ressortverhältnisse würden durch diese Wechselwirkung nicht berührt.

Ueber diese Forderungen habe ich nicht viel zu sagen, da sie sich aus dem Vorangeführten und aus sich selber erklären. Die reine Bildung ad hoc, wie sie in sechsclassigen Seminaren gar zu leicht auftritt, entspricht ebenso wenig den dauernden Interessen der Schule und der Lehrer, wie die gesonderte Präparandenbildung. Denn wenn selbst letztere sich freihielte von den oben gerügten Mißbräuchen — und wie könnte sie das, ohne das Aufgeben ihrer Existenzbedingungen? — so entzöge sie doch immer ihre Zöglinge zu früh der Gemeinschaft mit Altersgenossen aus andern Ständen und verhinderte das Gewinnen zahlreicher Berührungspunkte, das gegenseitige Abschleifen und Aneinandergewöhnen; kurz und gut, sie beförderte eine Gewöhnung und Gesinnung, die den Schulmeister als solchen kenntlich und oft nichts weniger als beliebt macht. Daß sie auch die Entscheidung für den Beruf in einem zu frühen Alter nothwendig macht und den Uebergang in einen anderen Beruf erschwert, dient der guten Sache durchaus nicht. Unzufriedene, im Amte nur die äußere Versorgung sehende, eigensinnige, egoistische, lieblose, ungeduldige Elemente können wir im Lehrerstande nicht gebrauchen; dagegen aber auch nicht solche, die stets ihren eigenen Willen drangeben und allzubereit sind, auf höhere Weisung das sacrificio del intelletto zu leisten, d. h. keine Charaktere sind. Bildet sich aber der Charakter im Strom der Welt und in der ausgleichenden Erwägung der eignen und fremden Interessen, so erscheint es geboten, gerade denjenigen möglichst lange in solcher Berührung mit der Welt zu erhalten, der mit helfen soll, Charaktere für die Welt zu erziehen. Kann man aber mit der Berufsbildung nicht so lange warten, bis sich die Charakterbildung vollzogen hat, so soll man wenigstens so lange wie irgend möglich warten und das idealere Interesse einer geistigen Gesammtbildung aufrecht erhalten gegenüber dem Vordrängen einer ausschießlich beruflichen Aus-

bildung, zu welcher letzteren die Gegenwart sowieso übermäßig neigt. Herbart sagt an irgend einer Stelle sehr treffend: „Im höheren Reiche der Menschheit dürfen die Arbeiten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden. Alle müssen Liebhaber für Alles, Jeder muß Virtuose in einem Fache sein. Die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür; hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eigenen Strebens entstehen kann, ist Sache der Erziehung." Solche mannigfaltige Empfänglichkeit dem Lehrer zu erhalten und zu verschaffen, ist von großer Wichtigkeit; da seine spätere Berufsbildung aber einen so großen Theil seiner geistigen und sittlichen Kräfte in Anspruch nimmt, daß er für andere Gebiete kaum noch viel übrig hat, so erscheint es bedenklich, auch noch dies Wenige ihm vorzuenthalten. — Aber auch noch andere Momente sprechen für die Berücksichtigung der Mittelschulen für die Seminarvorbildung. Die durch sie vermittelte Bildung braucht nicht um einen Grad schlechter zu sein als die durch Präparanden-Anstalten verschaffte, da ihre Lehrer ganz gleiche Qualification haben müssen. Eher läßt sich noch annehmen, daß in den Mittelschulen die einzelnen Fächer besser vertreten sein werden, da das Lehrercollegium zahlreicher sein wird und dem einzelnen eine minder große Vielseitigkeit zugemuthet zu werden braucht, so daß er seine Fächer desto intensiver vertreten kann. Für die Vertretung sogenannter ethischer Fächer wird vielleicht ein Literat vorhanden sein. Der weiterführende Musikunterricht wird nur an die musikalisch begabten, nicht an alle zu ertheilen sein und deshalb desto wirkungsvoller sein können. — Dadurch, daß die Anstalt einem viel weiteren Kreise von Interessenten dient, wird sie auch ein viel weitergehendes Interesse und einen regeren Wetteifer wachrufen, welche beide auf ihre Leistungen heilsamen Einfluß ausüben können. Kurz und gut: quantitativ und qualitativ braucht die Vorbildung der Mittelschule gegen die der staatlichen Präparanden-Anstalten nicht zurückzustehen. Es ist aber auch nicht zu fürchten, daß sie weniger Zöglinge an das Seminar werde abliefern können, sowie nur erst bekannt ist, daß die Seminare dieselben gern annehmen. Sind die Mittelschulen, deren Bedeutung und Bedürfniß gegenwärtig ziemlich allgemein anerkannt ist, erst in größerer Anzahl vorhanden, wie ich in Forderung 5 ausführte, etwa in jedem Kreise eine, so werden selbe, auch ohne besondere militärische Berechtigungen, stark besucht sein. Zeigen sich ihre Lehrer recht eifrig und vermögen sie zu begeistern, so wird es auch nicht fehlen, daß sich ungesucht bei vielen ihrer Schüler die Neigung zur Wahl des Lehrerberufs einstellen wird. Diese Begeisterung bei Lehrern und Schülern zu nähren, hat der Staat ja reichliche Mittel und — thäte er nichts weiter, als daß er die sehr erheblichen Summen, die er in einzelnen Bezirken den Präparanden-Anstalten und einzelnen Bildnern zuwendet, auch für die Mittelschulen je nach ihren Leistungen flüssig machte, so wäre mir nicht bange um reichlichen Zuzug auch von diesen Anstalten. — Im Weiteren könnten dann die Mittelschulen auch eine für die Entwickelung der Schule und der Lehrerbildung sehr heilsame Mission ausführen. Sie könnten eine lebendigere Beziehung zwischen Seminar- und Bezirkslehrerschaft herstellen, indem sie als Mittelglieder zwischen beiden fungirten. Daß es daran noch sehr fehlt, ist außerordentlich zu beklagen: von ihren früheren Zöglingen hören und sehen die Seminare höchstens dann etwas, wenn jene die zweite Prüfung ablegen; später bleiben die früheren

Schüler für das Seminar faſt verſchollen. Die früheren jährlichen Schulbereiſungen der einzelnen Bezirke durch die Seminardirectoren haben faſt vollſtändig aufgehört und ſo haben die Seminare gar keine Gelegenheit, die Früchte ihrer Arbeit ſich auch einmal in anderer Beleuchtung anzuſehen. Das iſt traurig genug, denn ſie entbehren dadurch der Gelegenheit, entweder ſelbſt über die Seminarzeit hinaus Anregung zu geben oder ſolche zu empfangen, weil ſie ja nicht zu ſehen und zu hören bekommen, was Lehrern ihres Bezirks noth thut und was überflüſſig erſcheint. Hier könnten die Mittelſchulen helfen. Sie haben einen kleineren Raum zu überſehen und bleiben vermöge der Schüler, die ihnen aus den verſchiedenen Schulen des Kreiſes überwieſen werden, in fortwährender Beziehung zu dieſen Schulen; ſie könnten ſich zu Mittelpunkten der Kreisconferenzen und Kreislehrervereine machen und Anregung mannigfacher Art geben und empfangen. Daß letztere keine offizielle ſei und nicht auf Grund höherer amtlicher Autorität erfolge oder entgegengenommen werde, wird ihrer Wirkſamkeit nicht ſchaden, möglicherweiſe zu recht willigem Entgegenkommen veranlaſſen. — In demſelben Verhältniſſe nun wie die Mittelſchulen zu den Volksſchulen ihres Kreiſes, ſtänden die Seminare zu den Mittelſchulen. Regelmäßige Conferenzen am Seminarort gäben Gelegenheit zu Meinungs- und Erfahrungsaustauſch und zu wechſelſeitigen Anregungen erſprießlichſter Art. Die Seminare hätten beiſpielsweiſe von Zeit zu Zeit an die einzelnen Anſtalten Mittheilungen zu machen über die früheren Zöglinge und deren Entwickelung während ihres Bildungsganges, während ſie ihrerſeits Aufſchlüſſe über frühere Entwickelungs-Perioden erhielten. Daß unter ſolchen Umſtänden die gerechtfertigte Berückſichtigung der einzelnen Individualitäten aufhörte Phraſe zu ſein, und daß damit die Lehrerbildung einen Schritt weiter vorzurücken im Stande wäre, will ich hier nur andeuten.

Soll ich zum Schluß in gedrängteſter Weiſe das Ergebniß meiner Erörterung zuſammenfaſſen, ſo wäre es folgendes:

Dem Seminar muß durch Gewährung einer längeren Bildungszeit die Möglichkeit gegeben werden, ſeine in ſelbſtſtändigen, aber aus der Volksſchule entwickelten, Anſtalten vorgebildeten Zöglinge zu Lehrern heranzubilden, die nicht blos in intellectueller und berufstechniſcher Hinſicht, ſondern auch durch ihre ſittlichen Eigenſchaften völlig geeignet ſind zur Vollziehung des Dienſtes der Liebe an der Jugend. Das Bildungsziel der Vorbildungs-Anſtalten wird beſtimmt durch die Aufnahme-Bedingungen in's Seminar; doch iſt nicht das Beſtehen der Prüfung ein Beweis der guten Vorbildung, ſondern die Bewährung im Seminar und im Amt.

Theſen,

die zur Discuſſion geſtellt werden können.

1) Das Seminar als pädagogiſche Fachſchule bedarf eines wenigſtens vierjährigen Curſus, deſſen erſte Hälfte der Ordnung, Ergänzung und Vertiefung der gewonnenen allgemeinen und für das Lehren unentbehrlichen Bildungselemente dienen müßte, während die zweite Hälfte die ſpeciell-berufliche Ausbildung der künftigen Lehrer übernähme.
2) Die Aufnahme ins Seminar geſchieht nicht vor vollendetem 16. Lebensjahr.
3) Seine naturgemäße Grundlage bildet die Volksſchule; doch ſind Zöglinge anderer Anſtalten, ſofern ſie ſich in einer Aufnahmeprüfung als genügend vorgebildet erweiſen, nicht principiell abzuweiſen.
4) Die Zwiſchenzeit zwiſchen dem Verlaſſen der Volksſchule und dem Eintritt ins Seminar wird benützt zur Ergänzung und Abrundung der bisher gewonnenen Bildung in einer Fortbildungs- oder Mittelſchule, die auch Gelegenheit zur muſikaliſchen Ausbildung zu bieten hätte. Die Aneignung des verlangten Wiſſensſtoffes muß die ſelbſtändige, bewußte und eine klare Ueberſicht über das Gebiet bekundende Verwendung deſſelben verbürgen.
5) Da, wo gute Mittel- und Fortbildungsſchulen fehlen, können im Anſchluß an beſtehende Seminarien oder ſelbſtändig beſondere Vorbildungs-Anſtalten errichtet werden; doch wird ausdrücklich dafür zu ſorgen ſein, daß dieſe Anſtalten als Lehrziel die im Lehrplane der Mittelſchule geforderte allgemeine Bildung annehmen und nicht daſſelbe nur den zufälligen Eigenthümlichkeiten beſtimmter Seminare anpaſſen.
6) Weder der Beſuch der Mittelſchule noch der einer Präparanden-Anſtalt entbindet ohne Weiteres von der Verpflichtung zur Ablegung einer beſonderen Aufnahme-Prüfung; doch kann bewährten Anſtalten, die gehörig controlirte Abgangsprüfungen haben, das Recht zur unmittelbaren Entlaſſung ins Seminar als Vergünſtigung zuerkannt werden.
7) Die Anſtalten, aus denen Seminarzöglinge hervorgehen, erhalten von Zeit zu Zeit nicht nur Mittheilungen über ihre früheren Zöglinge, ſondern auch über die Bildungserfahrungen, die an dieſen gemacht worden ſind. Dadurch werden Beziehungen angeknüpft, die durch gemeinſchaftliche Conferenzen und Beſprechungen noch fruchtbarer ſich geſtalten können.
8) Für die Unterſtützung beſonders tüchtiger und würdiger Seminar-Aſpiranten während ihrer Lehrzeit gewährt der Staat angemeſſene Mittel; Anſtalten, welche ſtets gut vorgebildete Zöglinge an die Seminarien ablieferten, erhalten beſondere Vergünſtigungen für Lehrer und Schüler.

Pädagogiſche Studien.

Herausgegeben von **Dr. Wilhelm Rein.**

16. Heft.

Welcher Antheil gebührt Staat, Schule und Haus
an dem Werke der Jugenderziehung?

Ein Beitrag
zur
Verſtändigung über Prinzipien der Erziehung
mit Rückſicht
auf das demnächſt zur Berathung kommende preußiſche Unterrichtsgeſetz.

Von

Dr. Guſtav Radtke,
Prorector an der Fürſtenſchule zu Pleß.

> „Daß die Jugenderziehung die Hauptſorge für den Geſetzgeber ſein müſſe, darüber iſt gar kein Zweifel; und die Staaten empfinden die Vernachläſſigung derſelben zu ihrem Schaden.“
>
> Aristot. Polit VIII, 1.

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur und Lehrmittel-Anſtalt.

Digitized by Google

Druck von Fiſcher & Wittig in Leipzig.

Seinem treuen Freunde

und

einſtigen Obergeſellen am Gymnaſium zu Krotoſchin,

Herrn Franz Nieländer,

Oberlehrer am Königl. Gymnaſium zu Schneidemühl,

widmet dieſe Blätter in dankbarer Geſinnung

der Verfaſſer.

Digitized by Google

Lieber Freund!

Als ich vor einem Decennium das Glück des persönlichen Verkehrs mit Dir genoß, und Du den braven Walter Berger, auf dessen Hügel jetzt schon zum siebenten Male die treue Schwesterliebe frische Blumen pflanzte, und mich, uns Anfänger in der Lehrkunst, Deiner Freundschaft würdigtest, erfuhren wir Jüngeren durch Dich gar manche werthvolle Förderung sowohl in unseren wissenschaftlichen Studien als auch namentlich in der Klärung und Festigung unserer pädagogischen Grundsätze. Wenn wir am Nachmittage des letzten Wochentages den traurig einförmigen Fluren Posens zu entkommen strebten und dem ersten Grenzort im lieben deutschen Vaterlande, dem traulichen Freihan mit seinem verlassenen Schloß im Zopfstil und seinen wenig gepflegten Parkanlagen, zuwanderten, da redeten wir am liebsten von der Schule. Wie oft hast Du auf diesen Spaziergängen in Deiner versöhnenden Art die Strenge und Herbheit meiner übereilten Urtheile gemildert, wie oft meiner jugendlustigen doctrinären Neuerungssucht den Zügel Deiner Ueberlegtheit und der aus einer reichen praktischen Erfahrung gewonnenen Besonnenheit angelegt!

Seitdem bin auch ich ruhiger geworden. Ob Du bei der Lectüre der nachfolgenden Abhandlung, die Dir meine herzlichsten Grüße vom Fuße der Dir wohlbekannten Beskiden überbringen soll, gleichfalls diesen Eindruck von mir gewinnen wirst? Du siehst, daß die Materie, die vor Jahren unseren Unterhaltungen so oft zu Grunde lag, mich noch immer beschäftigt. Der Schmerz, sehen zu müssen, wie viele Kinderseelen theils durch falsche Behandlung im häuslichen Kreise, theils durch directe Vernachlässigung seitens der Eltern wenn nicht geradezu sittlich zu Grunde gehen, so doch den Adel der Seele einbüßen, so daß sie der Wissenschaft, dem Vaterlande und den Idealen verloren gehen, hat durch die Länge der Jahre, in denen ich solche Erfahrungen mache, noch Nichts von seiner Schärfe verloren. Und als vor sechs Jahren jene Briefe über Berliner Erziehung erschienen, welche wir seiner Zeit in brieflichem Gedankenaustausch besprachen, wurde mir immer klarer, daß hier in der That eine wunde Stelle in unserem Volksthum liege, daß aber eine Heilung nur zu finden sei, wenn der Staat selbst nicht nur den Unterricht, sondern auch die Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes unter seine Aufsicht nehme.

„Zur Abwehr gegen Frankreich" schrieb unser Berliner College seine Briefe. Zwar nicht um die Abwehr eines mit den Waffen in der Hand

geführten Angriffs handelt es sich, wohl aber darum, daß der von Frankreich nach Deutschland mehr und mehr übergreifenden Vergnügungssucht bei Zeiten entgegen getreten werde. Wer das Volk bei seinen Nationalfesten, wer die Jugend bei ihren Belustigungen still beobachtet, dem kann es nicht entgehen, daß die Unbefangenheit eines kindlichen Lebensgenusses verschwunden ist, daß dagegen in erschreckendem Maße die Zahl derer wächst, denen das Vergnügen, und zwar gerade das grobsinnliche, das bewußte Endziel alles Strebens darstellt.

In dieser Erscheinung tritt uns nicht eine Krankheit, wohl aber das Symptom einer solchen, und zwar einer bedenklichen entgegen. „Nach Vergnügungen jagt der Mensch", sagt irgendwo E. M. Arndt, „der keine Freude hat." Wir, denen sich die Sehnsucht vieler Generationen unseres Volkes so wunderbar erfüllt hat, die es erleben durften, daß unser so lange von den Nachbarn verspottetes Vaterland sich zur ersten Macht der Welt erhob, sollten keine Freude haben? Und doch ist es in Wahrheit so. Wohl ward unmittelbar unter dem wuchtigen und überwältigenden Eindruck der großen Ereignisse so Manchem das Wort Hutten's auf die Lippen gelegt: „O Jahrhundert, es ist eine Lust, in dir zu leben!" Und wie von Plato Lactantius berichtet, daß er den Göttern dankte, in Athen geboren zu sein, nicht unter den Barbaren, sodann dafür, gerade zur Zeit des Socrates zu leben, so mag damals wohl Mancher von zwiefachem Danke gegen die Vorsehung erfüllt gewesen sein, daß seine Wiege in deutschen Landen gestanden hat, und dann, daß er den Aufschwung des deutschen Geistes erleben durfte. „Aber jene Töne", sagt W. Baumgarten in seinen „Kirchliche Zeitfragen" (Rostock 1874), „welche den Grund der Seele erfassen und himmelan heben, wie die deutsche Nation sie in den Zeiten der Freiheitskriege vernommen", die sind dies Mal schnell verklungen; man hört sie längst nicht mehr. Und woher dieses rasche Herabsinken von der Höhe einer großen und so berechtigten Begeisterung? Liegt der Grund wirklich nur, wie man sich so gern selbst überreden möchte, in der wirthschaftlichen Calamität der letzten Jahre? Aber was hat doch die studirende Jugend mit der Geschäftsstille und dem Rückgang der industriellen Unternehmungen zu thun? Trotz der stattgehabten Erhebung des deutschen Volksbewußtseins zeigt diese, in welcher sich ja wohl die Blüthe des nationalen Lebens und der Volkskraft, wie einst nach den Freiheitskriegen in der frommen und von idealen Strebungen getragenen Burschenschaft, abspiegeln sollte, gar wenige Ausnahmen abgerechnet, einen nur zu bezeichnenden Mangel an Begeisterungsfähigkeit. „Es ist die allgemeine Klage der Schulmänner, — ich brauche die Worte Baumgarten's — daß die Knaben an Zerstreutheit und Schläfrigkeit leiden, und an drei Hochschulen haben drei hervorragende Lehrer in den letzten Jahren öffentlich sich beschwert über Schlaffheit der academischen Jugend." Nach Vergnügungen eilen sie alle, aber so raffinirt dieselben sein mögen, sie schaffen ihnen keine Freude, keine Erholung. Die übersättigten Knaben anticipiren die Genüsse der Jünglinge, diese in ihrer Blasirtheit die der Männer, — und doch die Herzensfreude bleibt fern von Beiden. Bald werden sie gleich jenem Perserkönig eine Belohnung dem aussetzen wollen, der ihnen ein neues Vergnügen erfände.

Dieſe Signatur der heutigen Zeit darf der Patriot, darf der rechte Lehrer des Volkes nicht aus dem Auge verlieren. Sind wir nicht im Stande, dieſem ſaft- und kraftraubenden Mehlthau der Vergnügungsſucht entgegenzuwirken, ſo wird bald die allgemeine Stimmung flügellahm und dem Staube zugewendet erſcheinen. Ja mehr noch! Die Vergnügungsſucht birgt die ernſteſten Gefahren für den Beſtand der Nation. Als der Römer Fabricius von Cineas, dem Höfling des Königs Pyrrhus, vernommen hatte, es lebe in Athen ein Mann, der als Weiſer gelten wolle und der die Lehre aufſtelle, man müſſe alles, was man thue, des Vergnügens halber thun, da ſoll er dem Wunſche Ausdruck gegeben haben, daß doch die Samniten und Pyrrhus ſelbſt dies als Wahrheit annehmen möchten, denn dann würde der Sieg über ſie um ſo leichter zu erkämpfen ſein.

Aber wie iſt zu helfen? Wo iſt die Wurzel dieſes Uebels? Baumgarten ſagt richtig: „Der letzte Grund liegt darin, daß der Verkehr der Volksſeele mit ihrem Gott, dem ewigen und einigen Urquell aller unſerer Freude, ſeit lange gehemmt iſt. Die ſtaatskirchliche und die kirchenſtaatliche Anſtalt, dieſe beiden verweltlichten Prieſterinnen, anſtatt das heilige Zwiegeſpräch zwiſchen Gott und dem Volk zu vermitteln und zu pflegen, hemmen daſſelbe durch ihr unendliches Formel- und Ceremonienweſen. Fort mit dieſem falſchen Prieſterthum, und es wird in den Seelen wieder angefacht die Glut der wahren Andacht, und vom Himmel her wird wiederum in den Grund der Herzen die Fülle der Freude ſich ergießen. Erſt in der Volkskirche, welche Luther's tiefſinniges Wort: „Gott und Volk ſind Correlate“ wahr machen wird, wird die wahre chriſtliche Freudigkeit geboren, welche die Volksſeele mit einer ſchöpferiſchen Kraft der Begeiſterung ausrüſtet“.

Die evangeliſche Kirche in Preußen hat nun eine Verfaſſung, die uns, ſo Gott will, dieſem Ziele immer näher und näher zu kommen geſtatten wird. Aber ſoll deshalb der Lehrer, der die Verantwortung für die rechte Erziehung des heranwachſenden Geſchlechts trägt, dieſe Zeit unthätig erwarten, in der die Väter ihre Söhne wieder auf den Grund hinweiſen werden, auf dem wahre und unvergängliche Freude erblüht? Ach, dieſe Zeit ſcheint zudem noch fern. Denn

Was einſt Troſt und Heil den Maſſen,
Ward zur Satzung dumpf und ſchwer;
Dieſer Kirche Formen faſſen
Dein Geheimniß, Herr, nicht mehr.
Tauſenden, die fromm dich rufen,
Weigert ſie den Gnadenſchooß:
Wandle denn, was Menſchen ſchufen,
Denn nur du biſt wandellos.

Aus den dunkeln Schriftbuchſtaben,
Aus der Lehr' erſtarrter Haft,
Drin der heil'ge Geiſt begraben,
Laß ihn auferſtehn in Kraft!
Laß ihn über's Rund der Erde
Wieder fluthen froh und frei,
Daß der Glauben Leben werde
Und die That Bekenntniß ſei!

Flammend zeug' er, was vereinigt
Einst der Boten Mund getönt,
Wie's vom Zeitlichen gereinigt,
Sich dem Menschengeist versöhnt;
Zeug' er, bis vor solcher Kunde
Jede Zweifelstimme schweigt,
Und empor vom alten Grunde
Frei die neue Kirche steigt.

Wir Lehrer wollen dem vorsichtigen Arzte gleich auch Prophylaxe treiben. Es gilt, den Knaben und Jüngling zu hüten, damit er nicht auf jene abschüssige Bahn gerathe, die jählings abstürzt, auf der es keinen Halt mehr gibt; es gilt, den Menschen gleich von Jugend auf dazu anzuleiten, daß seine Freude und sein Schmerz sich an den rechten Gegenständen erweise; denn das ist nach Plato und Aristoteles die wahre Jugenderziehung (Plat. leg. II p. 653, Steph. p. 232, Bekk. Aristot. Nic. Eth. II, 3, 2); es gilt, in unserm Volke, das sich von der grauen Vorzeit her des Rufes eines warmen Herzens erfreut, die Flamme der Begeisterung für alles Hohe, Schöne und Heilige lebendig zu erhalten. Dazu ist freilich nöthig, daß die Schule ein erweitertes Feld und umfassendere Rechte für ihre Wirksamkeit erhalte. Daß ich hierbei auf Widerspruch stoßen werde, weiß ich. Der liberale Diesterweg (Päd. Wollen und Sollen, 2 Aufl. 1875, S. 233) und der orthodoxe Palmer (Ev. Schulpäd., Stuttg. 1853, II, p. 57) sind darin einig, daß die Erziehung der Kinder ein Hausrecht sei, in das der Staat nicht dreinreden dürfe. Aber das kann mich in meinem Vorschlage nicht irre machen. Denn einerseits haben jene beiden Pädagogen eine Auffassung vom Staate, welche die unsrige nicht mehr sein kann, andrerseits gebietet die Selbsterhaltung, das väterliche Recht insoweit zu beschränken, daß der aufwachsende Sohn in den Stand gesetzt werde, die Aufgaben zu lösen, die der Staat ihm stellen muß. Schleiermacher wenigstens, dessen patriotisches Herz von hoher Begeisterung für das Ideal des Staates erfüllt war, kennt einen Fall, in dem der Letztere sich um die Erziehung zu kümmern hat. Er sagt in seiner Erziehungslehre, S. 528: „Der Staat kann einen thätigen Antheil an der Erziehung des Volkes nehmen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften. Ist das geschehen, so gibt er sie in die Hände des Volkes, d. h. an die Gemeinden, an die Communalverfassung zurück, die durch ihre Gemeinschaft mit der Kirche und den wissenschaftlichen Verein, dessen Glieder durch sie zerstreut sind, auch intellectuell belebt wird." Siehe zu, lieber Freund, ob es mir, dem Du einst zum Studium Schleiermacher's energisch zuredetest, gelungen ist, in den folgenden Ausführungen diesen Standpunkt Deines Philosophen festzuhalten! In treuer Liebe

Pleß, im Wonnemonat 1877.

Dein

Radtke.

Inhaltsangabe.

Seite

1) Die Wandelung in der Auffassung der Rechte des Staates gegenüber dem Einzelnen in unserem Jahrhundert 1
2) Die Entwickelung der deutschen Schule zur Staatsschule 4
3) Lockerung des Bandes der Familie in dem sich vervollkommnenden Staatswesen. Familien- und Staatserziehung 13
4) Die heutige Familienerziehung 19
5) Die Nothwendigkeit einer staatlichen Beaufsichtigung der Kindererziehung . . 23
6) Die Organe des Staates bei dem Werk der Erziehung 27
7) Von den Mitteln der Erziehung, besonders in den höheren Lehranstalten. Die Strafarten 29
8) Zusammenstellung der Grundsätze der Erziehung, die in dem bevorstehenden Unterrichtsgesetz Aufnahme zu finden verdienen 45

Digitized by Google

1.

Die Wandelung in der Auffassung der Rechte des Staates gegenüber dem Einzelnen in unserem Jahrhundert.

Der Sturm- und Drangperiode, die sich im vorigen Jahrhundert auf dem Gebiete unserer Litteratur abspielte, folgte in unserem Zeitalter eine Sturm- und Drangperiode auf dem Gebiete des öffentlichen Lebens. Wie die erstere gerade dadurch, daß sie mit der Tradition des Zopfes brechend die Fesseln jener erstarrten Gesetze, die bis dahin gegolten, abstreifte und für das Subject eine schrankenlose Freiheit in Anspruch nahm, aus ihrem Schooße die zweite Blüthe unserer Litteratur gebar, welche bei aller Wahrung der der Genialität und der Originalität zukommenden Freiheit doch die Geister wieder in die Bahn der Regeln lenkte, freilich der auf geläutertem Geschmack gegründeten und aus dem Studium der alten Klassiker geschöpften und zu klarem Bewußtsein gebrachten Regeln, so haben vor den Augen der Zeitgenossen die revolutionären Bestrebungen in der Politik einen ähnlichen Prozeß durchlaufen und ein ähnliches Resultat in unseren Tagen gezeitigt.

Wenn hierbei nun auch unleugbar die Heldenthaten unseres Volkes in den letzten Kriegen, die Befreiung desselben von den das Recht der Selbstbestimmung beschränkenden Einflüssen der Nachbarn und vor Allem die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches als die greifbarsten Zeichen der neuen Zeit in die Augen springen, so sind diese Thatsachen doch für den tiefer in die Betrachtung der zeitgenössischen Geschichte eindringenden Forscher eben nur die nothwendigen Folgen der inzwischen erfolgten Veränderung des gesammten Volksgeistes. Diese Umgestaltung hebt mit dem Befreiungskampfe im zweiten Decennium unseres Jahrhunderts an; ihre Spuren verfolgt man dann in der anfänglich noch wirren Gestaltung des nationalen und freiheitlichen Gedankens in der Burschenschaft, bis dann der neue Geist in der Mitte unseres Säculums in wilder Leidenschaft ausbricht, in der Folge aber durch heilsame staatliche Einrichtungen auf ein berechtigtes Gebiet gelenkt wird, um sich hier zum Frommen der Nation thätig zu erweisen. Denn wahrlich, der Segen der — Gott Lob! — überstandenen politischen Sturm- und Drangperiode zeigt sich nur mittelbar in den Waffenthaten und in der jetzigen achtunggebietenden Stellung unseres Volkes nach außen hin; er liegt vielmehr darin, daß sich aus ihr heraus der einst verpönte Gedanke der Staatsgewalt, oder, wie die Gegner der heutigen Entwickelung sagen, der Omnipotenz des Staates,

philosophisch gesprochen, des Vorrechtes der Allgemeinheit vor den Sonderinteressen der Einzelnen gestaltet hat.

Denn wenn nach Hegel jedes Kulturvolk, bevor es zur Lösung seiner eigenthümlichen Aufgabe kommt, die Stadien der früheren Kulturvölker zu durchlaufen hat, so ist es keine Phrase, wenn wir behaupten, daß die Deutschen im Laufe des gegenwärtigen Jahrhunderts aus Hellenen zu Römern geworden sind, d. h. daß wir uns aus dem politischen Nihilismus, dem Kosmopolitismus, zu dem positivsten Patriotismus und aus einem wesentlich speculativer Arbeit zugewendeten Volk zu einem energischen und praktischen herausgearbeitet haben. Diese Umwandlung im Einzelnen zu verfolgen, bietet hohes Interesse, liegt aber doch zu sehr außerhalb des Rahmens unserer gegenwärtigen Betrachtung. Dennoch ist das Factum selbst für die Grundauffassung der hier zu behandelnden Frage nach dem Umfange, in dem der Schule, d. h. dem vom Staat beauftragten Institut, die Aufsicht über die Sitten des heranwachsenden Geschlechts und deren Erziehung obliegt, so wichtig, daß Ausgangs- und Endpunkt jener Entwickelung einer kurzen Charakterisirung wohl werth erscheinen.

Noch vor zwei Menschenaltern nannte ein tiefsinniger Kenner des Alterthums, der alte Jacobs, Deutschland das moderne Griechenland. Und mit Recht. Auf allen Gebieten des geistigen Lebens und Strebens trug unser Volk die Signatur des griechischen Charakters mit allen seinen Vorzügen, namentlich aber auch mit allen seinen Schwächen. Ich will nicht erst von der damaligen politischen Zerrissenheit in unzählige Staaten und Staatchen, von der Zerklüftung in kastenartig geschiedene Stände und Parteien reden, so sehr auch gerade diese Züge an das Hellenenthum erinnern. Jene schamlosen Verräthereien innerhalb der Bürgerschaften von Speyer, Worms und Frankfurt a/M. und jener offene Abfall der Stadt Mainz zu den Franzosen gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, die Sympathien so vieler Teutscher für die französische Revolution und später für Napoleon I. sind getreue Abbilder der schändlichsten Ausschweifungen des griechischen Particularismus, haben aber in der Geschichte keines andern Volkes ein Analogon. Ferner „entgegen der Erfahrung, daß entscheidende Ereignisse der Weltgeschichte der überwiegenden Mehrheit des zunächst betroffenen Volkes dieselbe Richtung verleihen, sah man vordem bei den Teutschen wie einst bei den Griechen über die Hauptwendepunkte ihrer Geschichte die tiefste Meinungsverschiedenheit. Soll ich sie aufzählen? es ist eine lange Reihe! Ueber den Ursprung des deutschen Reiches, über die Natur der Kaisergewalt, über die deutschen Kämpfe in Italien, über den Segen oder Unsegen der Hausmächte, über die Reformation, über den dreißigjährigen Krieg, über Friedrich den Großen und den siebenjährigen Krieg, über Oesterreichs Reformversuche im 18. Jahrhundert, über seine Restaurationspolitik im 19., über Preußens Beruf in Deutschland, über Oesterreichs Stellung zu beiden waren die Deutschen völlig getheilter Meinung. Dafür gelten wir freilich, wie ebenfalls die Griechen, als das Denker- und Dichtervolk κατ' ἐξοχήν. Eine Nation von Denkern und Dichtern — dem Auslande ungefährlich, zufrieden mit dem Loose des Poeten in Schillers Gedicht." *) Diese

*) Worte Trauttwein's von Belle aus dessen Abhandlung „Deutsche Einheit und deutsche Uneinigkeit. Eine zeitgenössische Studie" in der deutschen Vierteljahrszeitschrift 1869, Heft 1, p. 1. Daß ich jedoch die weiteren Ausführungen dieses Aufsatzes mir nicht zu eigen mache, darf ich wohl nicht erst versichern.

doctrinäre Beanlagung, diese Ideologie unserer Nation erfüllte sie durch alle Stände hindurch mit tiefster Verachtung gegen Praxis und Politik. Nur zu wahr bezeichnete Lichtenberg seine Landsleute mit dem bekannten Ausspruch: „Der Charakter des Deutschen liegt in zwei Worten: patriam fugimus.“ Aus Lust an intellectueller Thätigkeit trieben wir Kunst und Wissenschaft, aber jede Art praktischer Verwerthung, auch im Dienste des Vaterlandes, hätte als Entweihung der Würde „der schönen Künste und Wissenschaften“ gegolten. Diese letzteren und das öffentliche Leben wandelten auf ganz getrennten Bahnen. Wohl construirten unsere Philosophen auch Staatsverfassungen, aber wenn man diese hätte im Ernst in die Praxis irgendwo übertragen wollen, so würden sie wohl wie Plato in dem gleichen Falle von einem solchen Unternehmen selbst in aller Harmlosigkeit abgerathen haben. Die Goethe's und die Schiller's, die Humboldt's und die Hegel's, die Winkelmann's und die Wolf's, von den Epigonen gar nicht zu reden, fühlten sich als Gelehrte hoch über die fesselnden Grenzen der Nationalität erhaben. Sie wollten viel mehr Menschen und Weltbürger als Deutsche sein. Und in solchen Auffassungen wurde nun auch die Jugend groß gezogen. Noch in den vierziger Jahren stellte ein sehr gelehrter Philolog seinen Secundanern als Thema zur Bearbeitung: Preis des Kosmopolitismus; die Schüler waren angewiesen, das bekannte Wort des Sokrates, mundanum se esse, zu verherrlichen. Dafür begehrte nun freilich Jeder so viel persönliche Freiheit für sich, als kaum mit dem Wesen eines Staates verträglich war. Das *λάθε βιώσας* galt jedem Familienvater, besonders aber den doctores umbratici, die Manche heute sehr zur Unzeit in den höheren Schulen gern wieder erweckten, als wirksame Beschwörungsformel gegen die Störungen des öffentlichen Lebens und als die wahre Grundlage zu jeder Glückseligkeit, der epicureischen wie der stoischen.

Und nun in der aus solcher Schulweisheit und solcher Familien-Erziehung herausgewachsenen Generation welch' völlig andere Geistesrichtung! An die Stelle der Hinneigung zur Speculation und zur Gestaltung leerer Phantasiegebilde ist auf jedem Gebiete des deutschen Volksthums nüchterne, praktische, energische Arbeit getreten. Neben hervorragender Intelligenz findet der eiserne Wille berechtigte Anerkennung. Die kosmopolitischen Träumereien sind einem enthusiastischen Patriotismus gewichen. Das in beschränktem und egoistischem Selbstsinn erkaltete Einzelstreben ist in warme Begeisterung für das Allgemeine, in Lust am Schaffen und in opferfreudiges Wirken für die weiteren und höheren Interessen des deutschen Vaterlandes übergegangen. Auch bei uns erkennt man jetzt wieder nach den Worten des genialen Historikers Treitschke an, daß es außerhalb der Nationalität weder Kunst noch Wissenschaft noch irgend welches geistige Leben gebe. Diese letzteren sind sich jetzt durchweg ihrer Verpflichtung, für das Volkswohl zu sorgen, bewußt, und ihre Träger wollen sich nicht mehr, wie ehedem, in ein einseitiges und unfruchtbares Studium verlieren, sie betrachten es vielmehr als ihre erste Aufgabe, an der Förderung des Volksthumes nach Maßgabe ihres Vermögens mitzuwirken. Welche Kräfte nun thätig gewesen sind, um diese Umwandlung zu Wege zu bringen, läßt sich nicht in wenig Worten darthun. Aber den einen Hinweis vermögen wir nicht zu unterdrücken, nämlich den, daß es der preußische Geist gewesen ist, der so Großes gewirkt hat. Durch Friedrich Wilhelm den Ersten, den strengen Zuchtmeister der Preußen, der nach Droysens ebenso gründlichen wie geist-

vollen Untersuchungen jetzt endlich neben seinem großen Sohne und Nachfolger gebührend gewürdigt wird, ist diesem Volk jenes Pflicht- und Ehrgefühl bis ins Mark eingepflanzt worden, das dann der tiefe Denker von Königsberg in ein philosophisches System brachte. Hier sind die Wurzeln der Neugestaltung des deutschen Lebens. Die Thaten des großen Friedrich, dann die Niederlagen bei Jena und Auerstädt, die Stein'sche Gesetzgebung thaten das Ihrige zu dessen Erstarkung. Und als nun auch in der Litteratur mit Klopstock und Lessing, mit den Sängern der Freiheitskriege und mit den schwäbischen Dichtern, in der Philosophie mit Fichte und Schleiermacher eine nationale Richtung durchbrach, da war die Grundlage für das neue deutsche Volksthum geschaffen.

2.

Die Entwickelung der deutschen Schule zur Staatsschule.

So wird denn auch unsere Pädagogik mehr und mehr eine nationale. Fichte hatte die Schule in diese Bahn zu bringen getrachtet, indem er als oberste Aufgabe aller Erziehung die hinstellte, in allen Herzen die wahre und allmächtige Vaterlandsliebe, den Enthusiasmus für das Allgemeine zu entzünden. Als nach dem Freiheitskriege das Bedürfniß gefühlt wurde, an die Stelle der vielen verschiedenen und zum Theil unter sich entgegengesetzten Bestimmungen über den Volksunterricht, die in den einzelnen Theilen der preußischen Monarchie in Geltung waren, eine allgemeine Schulordnung zu setzen und dadurch die nationale Einheit bauen zu helfen, wurde von dem Minister von Altenstein der Staatsrath Süvern mit der Ausarbeitung eines Promemorias betraut. In diesem finden wir die National-Jugenderziehung bereits fester ins Auge gefaßt. Es heißt dort: „Jeder Staat wirkt durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf die Bürger ein, ist gewissermaßen eine Erziehungs-Anstalt im Großen .... Gesetzgeber und Lenker der Staaten, welche dies erkannt, sahen zugleich ein, daß zu einer solchen Nationalerziehung im Großen die National-Jugenderziehung vorbereiten und des ganzen Werkes Grund legen müsse." Der nationale Aufschwung der Freiheitskriege klingt hier noch mächtig wieder. In den späteren Zeiten ward jenes Ziel mehr und mehr aufgegeben. Erst seit dem Wiedererstehen des deutschen Reiches ertönt der Ruf nach nationaler Erziehung, der so lange verstummt war, wieder lauter und lauter und ist jetzt ein allgemeiner geworden. Aber wenn dies so berechtigte Streben sein Ziel gewinnen soll, so muß auch die Schule selbst, die höhere wie die niedere, eine nationale Anstalt werden. Das Eine ist in meinen Augen ein nothwendiges Complement zum Anderen, die Staatsschule die anders nicht zu ersetzende Grundlage für eine gedeihliche Thätigkeit der Lehrer im nationalen Sinne. Die Schule darf nicht mehr ganz oder auch nur theilweise im Auftrage der Familie wirken, wie Hegel will, auch nicht communales Institut, wie vielfach heut zu Tage der Fall ist, noch weniger kirchliches sein, sie muß durch Staatsgesetze organisirt, die Lehrer müssen staatlich autorisirt, eine gewisse Mitwirkung aber der Familie, der Gemeinde, der Kirche unter staatlicher Aufsicht gesetzlich gewährleistet sein.

In Preußen ist die Schule eigentlich von jeher eine staatliche Einrichtung, wenn auch die factischen Verhältnisse diesen Charakter derselben vielfach und in den verschiedenen Zeiten bald mehr, bald weniger verdunkelten.

Schon Karl der Große, der bei der Gründung seines Reiches überall mit so glücklichem Tacte und mit so klarem Verständniß für das, was einem Staate Noth thut, verfuhr, machte die von ihm gestiftete Schule zur Staatsanstalt. Durch Einführung eines gewissen Schulzwanges gab er diesem Institut eine gesetzliche Grundlage. Dem Geiste dieses vortrefflichen Fürsten schwebte eine allgemeine Volksbildung vor. Denn er begriff wie Keiner vor ihm, Wenige nach ihm, welche Schätze in dem deutschen Volksgeist ruhten. Da er aber, wie noch mehr seine Nachfolger, sich genöthigt sah, als Lehrer Geistliche anzustellen, so geschah, was auch in der Folge immer wieder eintreten mußte, so oft auch energische Staatsmänner die Schule als Staatsinstitut in Anspruch nahmen, daß nämlich bei dem Mangel eines eigenen Lehrerstandes sich die Kirche der Erziehung der Jugend bemächtigte.*) Die Kloster- und Domschulen des Mittelalters trugen so gut wie Nichts von staatlichem Charakter. Ihre Aufgabe bestand ja auch hauptsächlich nur darin, für den geistlichen Beruf vorzubilden, wiewohl ja auch einzelne adlige Kinder in ihnen Bildung suchten, die nicht dem geistlichen Amt sich widmen wollten.**) Luther***) war der Erste, der die Schulen ausdrücklich als nicht blos kirchliche, sondern zugleich auch staatliche Einrichtung aufgefaßt wissen wollte. „Man kann die Schulen", sagt er ein Mal, „nicht entbehren. Wenn die Fürsten die Unterthanen zwingen können auf die Mauer zu steigen und zu streiten, um wie viel mehr sollen die Obrigkeiten nicht die Schulpflicht einführen?" Unbewußt geht er damit auf den Standpunkt Karl's des Großen zurück. Doch strebt er insofern weiter denn dieser, als er den Schulzwang auf die Mädchen ausgedehnt wissen will. Die

---

*) Hahn, Gesch. des Unterrichtsw. in Frankreich I, S. 13. „Nachdem aber die Schwäche der Nachfolger Karl's des Gr. die letzten Ueberreste seiner kolossalen Königsmacht hatte dahinschwinden lassen, nachdem die öffentliche Gewalt geschwächt und getheilt aus den Händen des Königs in die der Lehensritter herabgefallen war, blieb die Geistlichkeit lange Zeit in fast unumschränktem Besitze des öffentlichen Unterrichts, dessen Pflege ihr Karl der Gr. nur unter seiner Oberhoheit anvertraut hatte. Seit dem 10. Jahrh. kam das Recht der Staatsgewalt über den Unterricht in Vergessenheit, um während mehr als dreier Jahrhunderte der ausschließlichen Gesetzgebung der Bischöfe und Päpste Platz zu machen."

**) Vergl. u. A. Just, Zur Pädagog. des Mittelalters, Heft 6 dieser Pädag. Studien. p. 24.

***) Daß auch schon lange vor Luther's Mahnung einzelne deutsche Städte, wie Heidelberg, Lübeck, Hamburg, Breslau, Leipzig, Braunschweig, Lüneburg, Rostock, Greifswalde, Stettin, ja auch kleinere wie Goldberg i/Schl., um dem in allen Ständen damals erwachten Bildungsbedürfniß zu entsprechen, Schulen ins Leben riefen, ist bekannt. Ja in Nürnberg bildeten die Schullehrer schon eine Zunft. In diesen Gründungen ist allerdings die Wiege der Volksschule zu suchen. Aber vor Luther waren diese Lehranstalten, wenn gleich die Magistrate mit Schulmeistern Contracte abschlossen, doch nur Unternehmungen privaten Charakters. Wie der Krämer, so lud auch der „Lehrmeister" durch ein Ausbängeschild (siehe Fechter, Geschichte des Schulwesens in Basel bis zum Jahre 1589, S. 26) zum Besuch ein. Erst mit dem von Luther aufgestellten Prinzip der Schulpflicht ward der eigentliche Grund der Volksschule gelegt. Wenn Palmer (ev. Pädag., Stuttg. 1853, II, S. 27) berichtet, daß die Lehrer an diesen Schulen stets Kleriker waren und nur einen Ausnahmefall kennt, wo ein Mediciner als Schulmeister berufen wurde, so ist zu bemerken, daß diese Ausnahme doch nicht so selten gewesen zu sein scheint. Wenigstens weist die Reihe der Rectoren der jüngst aufgelösten, ehemals so berühmten lat. Schule in Goldberg innerhalb des 1. Jahrhunderts ihres Bestehens zwei Mediciner auf. Vergl. meinen Aufsatz über diese Schule in der Zeitschrift von Fleckeisen-Masius, Jahrg. 1877. September-Heft.

protestantischen Fürsten und Städte folgten bekanntlich mit einer bewunderungswürdigen Opferfreudigkeit dem Mahnruf des Reformators, überall Schulen zu gründen. Die kursächsische Kirchenordnung vom Jahre 1580 ordnet an, daß wo in den Dörfern noch keine Schulen für die Kinder „der arbeitenden Leute" errichtet wären, mit deren Eröffnung alsbald vorgegangen werden solle „nach Rath der Erb- und Gerichtsherren". Die Idee der deutschen Volksschule wird dann von Comenius weiter ausgeführt. Alle Knaben, ohne Ausnahme, auch die, welche das Studium ergreifen sollen, will er durch die allgemeine Volksschule hindurchgehen lassen, für die er sie vom vollendeten sechsten bis zum zwölften Lebensjahre in Anspruch nimmt. Und in praktischer Durchführung zeigt sich diese Idee von der Mitte des 17. Jahrhunderts ab in dem Herzogthum Gotha, wo nach einem damaligen Sprüchwort die Bauern gelehrter waren als anderswo die Städter und Edelleute. Nach dem Schulmethodus des Herzogs Ernst I., Gotha 1642, gehören alle Kinder, Knaben und Mädchen, in Dörfern und Städten, sobald sie das fünfte Jahr zurückgelegt haben, Sommer und Winter der Schule, in der täglich 3 Stunden Vor- und 3 Stunden Nachmittags unterrichtet werden soll; nur Mittwoch und Sonnabend sind die Nachmittage frei. Den armen Schulkindern hat die Gutsherrschaft umsonst das „Syllaben- und Lesebüchlein" zu geben. Schulversäumnisse aber werden Seitens der Eltern durch Geldstrafen gebüßt.

Aber vor Allen haben die Hohenzollern von Anfang an auch auf dem Gebiete der Schule sich als die eigentlichen Erben des Staatsgedankens des großen Karl und als die Träger der protestantischen Geistesfreiheit, die ohne die Volksschule nicht bestehen kann, gezeigt. Denn die preußischen Regenten begnügten sich so wenig wie jener Herzog von Gotha, für die studirende Jugend Gelehrtenschulen ins Leben zu rufen und dadurch Vorsorge zu treffen, damit kein Mangel an geeigneten Kräften zur Besetzung der Beamtenposten eintrete*), sondern sie richteten ihr Augenmerk noch vielmehr auf die Elementarschule und damit auf die Erziehung des ganzen Volkes. Schon in der brandenburgischen Kirchenordnung vom Jahre 1572 erhalten die Pfarrer und Küster den Auftrag, auf eine entsprechende Belehrung des Volkes durch Katechesationen Bedacht zu nehmen. Den eigentlichen Grund zur Volksschule in Brandenburg-Preußen legte der große Kurfürst, der im Jahre 1662 die Verordnung erließ, daß die Gemeinden allen Fleiß aufwenden sollten, in den Dörfern wie in den Flecken und Städten wohlbestellte Schulen ins Leben zu rufen. In seine Fußtapfen tritt Friedrich Wilhelm I. mit dem wohlbekannten Generalschulplan. Dieser große Disciplinator des preußischen Volkes organisirte trotz mannigfacher Schwierigkeiten und unter erheblichen Kosten die Landschule als staatliche Ordnung und bestimmte als schulpflichtiges Alter die Zeit vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr. „Zum Oberdirectorio muß ein Weltlicher sein", so lautet eines der eigenhändig vom König geschriebenen Principia. Wenn nun

*) Solchen Mangel empfand Kaiser Maximilian I, wie aus folgender Stelle in Luther's Predigt: „daß man Kinder zur Schulen halten solle" 1530 (Jenaer Ausg. V, 181) hervorgeht: „Ich hab von dem löblichen theuren Kaiser Maximilian hören sagen, wenn die großen Haufen drumb murreten, das er der Schreiber so viel brauchte zu Botschaften und sonst, das er soll gesagt haben: ‚Wie soll ich thun? Sie wöllen sich nicht brauchen lassen; so mus ich Schreiber darzu nemen'. Und weiter: ‚Ritter kan ich machen, aber Doctor kan ich nicht machen'."

auch die Schulmeister in erster Instanz unter die Prediger gestellt wurden, so waren diese doch unter der Regierung dieses kräftigen Königs selbst recht eigentlich Staatsbeamte. Die große Bedeutung der Schule für den Staat konnte am wenigsten Friedrich dem Großen entgehen.*) Was er für die Hebung des Unterrichtswesens und der Volkserziehung gethan wissen wollte, finden wir am klarsten im Eingange seines Briefes über die Erziehung ausgesprochen. „Ich liebe es", sagt er dort, „diese Jugend zu betrachten, die unter unseren Augen heranwächst. Sie ist die künftige Generation, die der Aufsicht der jetzigen anvertraut ist, ein neues Menschengeschlecht, das heranreift, um das gegenwärtige zu ersetzen; es ist die Hoffnung und die Kraft des Staates, die gut erzogen, seinen Glanz und seinen Ruhm fortdauern machen soll. Darum muß ein weiser Fürst allen seinen Fleiß darauf verwenden, in seinen Staaten nützliche und tugendhafte Bürger zu erziehen."**) Friedrich's Unterrichtsminister, der Freiherr v. Zedlitz, unterstützte seinen König in den auf dies Ziel gerichteten Bestrebungen auf das Treueste.***) Sofort mit Beendigung des siebenjährigen Krieges beginnen Friedrich des Großen Sorgen für Wiederaufrichtung des durch den Krieg arg verwüsteten Volksschulwesens seiner Provinzen. Bereits sieben Tage vor dem Abschluß des Hubertusburger Friedens, den 8. Februar 1763, erläßt er an die Kurmärkische Kammer den gemessenen Befehl, nur examinirte und tüchtig befundene Schulmeister anzustellen, und drei Tage vor dem Abschlusse dieses Friedens, am 12. Februar 1763, schreibt er aus Leipzig seinem damaligen Cultusminister, v. Danckelmann, er habe acht Schulhalter in Sachsen angenommen, wovon vier in der Kurmark, vier in Hinterpommern auf Aemtern angestellt werden sollten, und befahl für ihr Unterkommen zweckmäßig zu sorgen und sie gegen alle Verfolgung des Neides zu schützen, damit sie zum Beispiel dienen und sogar die Schulmeister lehren könnten, die Jugend besser zu unterrichten. Einen Monat später, am 20. März, ordnete er in einem Schreiben an das geistliche Departement in Schlesien und an den Weihbischof v. Strachwitz in Breslau für die Schulen beider Confessionen regelmäßige Revisionen von Staatswegen an.†) Den Schlußstein endlich der Organisation des Volksschulwesens setzte der große König am 12. August desselben Jahres mit dem Erlaß des von dem Oberconsistorialrath Hecker verfaßten General-Land-Schulreglements, das in gleicher Weise für alle Provinzen wie für alle

*) Dessen Verdienste um die Volksbildung beleuchtet in klarer und ansprechender Darstellung Dr. Fischer, Friedr. d. Gr. und die Volkserziehung. Berlin 1877.

**) Oeuvr. t. IX, p. 115, ich habe dies, wie die folgenden Citate aus Friedrich's Werken der eben genannten Schrift von Fischer entnommen.

***) Siehe Trendelenburg, Friedrich der Große und sein Staatsminister Freiherr von Zedlitz. Eine Skizze aus dem preuß. Unterrichtswesen. Monatsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1859.

†) Der katholische Abt Ignaz von Felbiger, der in dieser Provinz ganz besonders die wohlgemeinten Absichten des Königs in Ausführung brachte, erließ i. J. 1772 eine Instruction für die Lehrer, in der er als ersten Zweck der Schule hinstellte, die Kinder tüchtig zu machen, nützliche Glieder des Staates zu werden. Wie wenig damals die Confession die Schulen voneinander trennte, mag man daraus entnehmen, daß der genannte Reorganisator der katholischen Schulen Schlesiens selbst das Schullehrer-Seminar des evangelischen Oberconsistorialrathes Hecker in Berlin besuchte und demnächst auch ohne den geringsten Anstand zwei seiner Präparanden dorthin sandte, damit sie die neue Unterrichtsmethode erlernten und nach ihrer Zurückkunft in Schlesien bekannt machten.

Confessionen Geltung erhielt. Dies Gesetz gründet sich wie schon der General-Schulplan auf die allgemeine Schulpflicht, die alle Kinder wenn nicht früher so doch vom fünften bis dreizehnten oder vierzehnten Jahre umfaßt. Wenn in demselben dem Lehrer u. A. die Aufsicht über das Betragen der Kinder auf dem Schulwege zur Pflicht gemacht wird, so erkennen wir hier schon eine Spur der Intention, die in der Volksschule liegt, nämlich vom öffentlichen Volks-Unterricht zur öffentlichen Volks-Erziehung überzugehen. Auch das ist bezeichnend, daß dies Reglement verordnet, die Kinder sollten sich zum Kirchgang vor der Schule versammeln, von wo sie geordnet in das Gotteshaus zu führen seien. Hier habe der Lehrer auf Wohlverhalten und Stille derselben zu halten, „wie diese denn bei aller Gelegenheit sittsam, bescheiden, höflich und freundlich in Geberden, Worten und Werken sich erzeigen müssen". In wie hohem Grade aber Friedrich dem Großen die Volksschule als Staatsanstalt galt, erkennt man aus der Schlußbestimmung jenes Gesetzes, die besagt, daß die Superintendenten und Erzpriester jährlich die gesammten Schulen ihrer Inspection zu bereisen und über den Befund an das Ober-Consistorium zu berichten haben. „Winkelschulen, sie mögen von Manns- oder Weibspersonen gehalten werden, sollen hierdurch bei Strafe gänzlich verboten sein." Eine Maßregel vorzüglich, die Friedrich arg verdacht worden ist, hat sicherlich nicht am wenigsten dazu beigetragen, die Schule zum Staatsinstitut zu machen. Als nämlich der König 1779 auf einer Inspectionsreise durch Schlesien sich bitter darüber beklagte, daß er für Oberschlesien keine geeigneten Schulmeister finden könne — denn hier saßen nirgends auf den Gütern Männer wie Rochow —, so wurde ihm gerathen, mit invaliden Soldaten einen Versuch zu machen. Mit größter Bereitwilligkeit ging Friedrich auf diesen Gedanken ein, und trotz des Widerspruchs des Herrn v. Zedlitz gelangte er zur Ausführung. Daß die pommerschen und märkischen Jungen bei diesen alten Schnauzbärten nicht viel in litteris et artibus gelernt haben mögen, glaube ich wohl; daß ihnen aber dafür die eiserne preußische Disciplin durch diese alten Soldaten von Kindesbeinen auf anerzogen wurde, war ein Gewinn, der den Nachtheil der geringeren intellectuellen Ausbildung im vollsten Maße ausglich. Nicht weniger als auf die Volksschule richtete der große König sein Augenmerk auf die höheren Schulen. Sogar die Lehrpläne derselben waren ein Gegenstand seiner Fürsorge. „Vom Griechischen und Lateinischen gehe ich durchaus nicht ab bei dem Unterricht in den Schulen" **), schreibt er an den Cultusminister von Zedlitz. In der Instruction für die Ritter-Akademie hebt er besonders die Nothwendigkeit der Bekanntschaft mit der neueren Geschichte hervor. „Die Ereignisse seit Karl V. wirken bis auf unsere Zeit fort; keinem jungen Mann, der in die Welt eintreten will, ist es gestattet, über Thatsachen ununterrichtet zu sein, welche mit der Kette der laufenden Welthändel Europas zusammenhängen und auf sie einwirken." **) Der nationale Charakter der Schule soll seinen Ausdruck besonders in der Pflege der vaterländischen Geschichte finden. „Mag ein Engländer Nichts von dem Leben der persischen Könige wissen, oder die unzählige

*) Oeuvr. t. XXVII, troisième partie, p. 255. Diese Willensäußerung des Königs sollte uns viel zu denken geben. Denn sie kommt von dem Regenten, der wiederholt an die Spitze der Unterrichtsziele das Ziel gesetzt hat, den Knaben selbstständig denken zu lehren. Vergl. Fischer l. l. S. 7.

**) Oeuvr. t. IX, p. 79, und ähnlich t. VII, p. 115.

Menge von Päpsten, welche die Kirche beherrscht haben, mit einander verwechseln, man wird es ihm verzeihen; aber man wird nicht gleiche Nachsicht mit ihm haben, wenn er von dem Ursprung seines Parlaments, von den Gebräuchen seiner Insel und von den verschiedenen Geschlechtern der Könige, die in England regiert haben, Nichts weiß." *) Was die Aufsicht über die höheren Schulen betrifft, so wurde sie von Zedlitz den Geistlichen als solchen genommen und Fachmännern übertragen, welche der Provinzial-Regierung beigegeben wurden. Das war also der Grundstein zur Bildung der Provinzial-Schul-Collegien, in denen die Möglichkeit für die Einigung der Schule gegeben ist. Auch dürfen wir hier nicht übergehen, daß Friedrich sich sogar für die Verbesserung der Erziehung des weiblichen Geschlechtes auf das Lebhafteste interessirte. Auf der weiblichen Jugend, so sagt er, beruhe nicht minder die Hoffnung des Staates als auf den jungen Männern, und daher dürfe der Unterricht der Mädchen nicht vernachlässigt werden.**) Am klarsten aber sprechen sich einerseits die Bestrebungen, welche Friedrich und sein Minister dem Unterrichtswesen und der Volkserziehung zuwendeten, andererseits die Grundsätze, nach denen Beide die Schule verwalteten, in den gesetzlichen Bestimmungen des großen preußischen Gesetzbuches, des Allgemeinen Landrechtes, aus, das zwar erst unter Friedrich's Nachfolger die gesetzliche Sanction erlangte, aber durchaus von dem großen König veranlaßt und in seinem Geiste entworfen ist. Der zwölfte Titel im zweiten Theile des Allgemeinen Landrechts, welcher von den niederen und höheren Schulen handelt, bildet bis auf den heutigen Tag die Magna Charta unseres gesammten Unterrichtswesens. „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates!" Dieser Satz, mit welchem der Titel des Landrechts über das Schulwesen anhebt, spricht sowohl das Recht als die Pflicht des Staates, den Unterricht der Jugend als eine seiner wichtigsten Aufgaben zu behandeln, völlig klar und unzweideutig aus. Darum sollen „dergleichen Anstalten nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden"; auch Privat-Schul- und Erziehungsanstalten sind der Aufsicht des Staates unterworfen; ihm liegt es ob, die wissenschaftliche Befähigung Derjenigen, welche an öffentlichen, an Privatschulen oder in den Häusern Unterricht ertheilen wollen, zu prüfen und festzustellen.***) Wo die Bestellung der Lehrer nicht etwa gewissen Personen oder Corporationen, vermöge der Stiftung oder eines besonderen Privilegii, zukommt, da gebührt dieselbe dem Staat. Die Lehrer bei den Gymnasien und andern höheren Schulen werden als Beamte des Staates angesehen. Sonach „begegnen wir bei Friedrich der consequenten Durchführung der Ansicht von der Schule als Staatsanstalt und der Anwendung politischer Grundsätze auf ihre Behandlung".†) Jene Fundamentalsätze der landrechtlichen Schulgesetzgebung hält im Wesentlichen auch die Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 fest, welche den öffentlichen Lehrern die Rechte und Pflichten der Staatsdiener verleiht. Auch künftig, so scheint es, werden die Grundsätze des großen Friedrich die Pfeiler bleiben müssen, auf die sich die preußischen und deutschen

*) Oeuvr. t. I, p. 11.
**) Oeuvr. t. IX, p. 125.
***) Aus Fischer, Friedrich der Gr. und die Volkserziehung, S. 36.
†) Martin Hertz, Friedrich des Gr. Beziehungen zur Universität. Rectoratsrede. Im neuen Reich 1876, II, S. 761.

Unterrichtsgesetze zu stützen haben werden. In der modernen Zeit ist die Intention, den Umfang des staatlichen Einflusses auf den Unterricht zu erweitern und auch schon auf die Erziehung auszudehnen, in einzelnen Verfügungen der Schulbehörden zu Tage getreten. So ist z. B., und zwar mit vollem Recht, verordnet, daß die Pensionen der auswärtigen Schüler nur mit Genehmigung des betreffenden Schuldirectors gewählt werden dürfen. In letzter Zeit endlich hat der Conflict mit der katholischen Geistlichkeit dazu Anlaß gegeben, nochmals durch ein besonderes Gesetz die Schule als Staatsanstalt zu bezeichnen. Den nothwendig gewordenen weiteren Ausbau der Staatsschule erhofft die Nation von dem in der Verfassungs-Urkunde verheißenen Unterrichtsgesetz. Wenn dasselbe dem in der Geschichte Preußens*) deutlich vorliegenden Entwickelungsgange folgt, so wird es die gesammte παιδεια in die Hand nehmen und somit nicht sowohl ein Unterrichts- als vielmehr ein Erziehungsgesetz sein.

Daß nämlich jenen Bestrebungen und Verordnungen Seitens hervorragender Staatsmänner nur der Wunsch zu Grunde gelegen haben sollte, durch die Schule einen bestimmten Grad von Wissen, einen rein intellectuellen Schatz zum Gemeingut des Volkes zu machen, ist eine in sich völlig unhaltbare Annahme. Im Gegentheil, wie der Wille fort und fort seine Anregung und Direction durch die Intelligenz erhält, so hat die Staatsschule durch das Medium der allgemeinen Volksbildung auf die Volksdisciplin einwirken wollen. Schon aus Luther's Schriften geht diese Absicht unzweideutig hervor. Durch die Katechese sollte dem Volke eine bestimmte Richtung nicht nur für das Denken, sondern damit auch für das Handeln gegeben werden. Ja wir finden in den Schulordnungen schon ganz bestimmte Hinweisungen darauf, daß der Lehrer auch das Betragen seiner Schüler, und zwar nicht blos das in der Schulstube, in den Kreis seiner Beobachtung und Aufsicht ziehen soll.**) Das General-Schul-Reglement des großen Königs legt, wie wir oben gesehen haben, dem Schulmeister die Pflicht auf, „den Kindern nachzusehen, wie sie sich auf dem Wege betragen". Auf diese Weise soll der Volkslehrer zu einem Volkserzieher werden. Die höheren Unterrichtsanstalten, und zwar nicht etwa blos die sogenannten geschlossenen, haben es stets als ihre Aufgabe betrachtet, nicht nur zu lehren, sondern vielmehr zu erziehen, und es galt hier von jeher der Grundsatz, daß qui proficit in litteris nec in moribus, is plus deficit quam proficit. Für die innige Verbindung, in der nach deutscher Auffassungsweise Unterricht und Erziehung stehen, ist wohl der sprechendste Beweis, daß unsere großen Schulmänner sich nie darauf beschränkten, die Didactik zu verbessern, sondern stets auch in der Pädagogik neue Bahnen wiesen und betraten. Die Volksschule trägt unzweifelhaft in sich die Intention zur Herbeiführung einer allgemeinen Jugenddisciplin, die unter staatlicher Autorität und Controle gehandhabt wird. Dafür zeugen z. B. die Polizei-Verordnungen, welche dem Lehrer ein Züchtigungsrecht für Vergehungen der Schulkinder auch außer der Schule zusprechen, so z. B. bei Fällen von Thierquälerei, Ausnehmen von Nestern u. s. w.

*) Auch außerhalb Preußens tritt uns hier und da in deutschen Staaten das gleiche Bestreben, nur weniger consequent ausgeprägt, entgegen. Vergl. J. Klaiber, Die Hohe Karlsschule. Im neuen Reich 1876, II, S. 663.

**) So verbieten schon die Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, auch die Goldberger des Rector Trotzendorf, das öffentliche Baden, ja das Schlittschuhlaufen.

Auch im Volksbewußtsein lebt die Vorstellung von einer Sittenaufsicht, welche der Lehrer über seine Kinder ganz allgemein führt. Ist doch der Fall nicht selten, daß Privatleute das Einschreiten desselben gegen Ungezogenheiten von Schulkindern in Anspruch nehmen, ferner daß man das Verhalten der Jugend in der Oeffentlichkeit zum Maßstab der Schuldisciplin nimmt, ja daß Eltern in besonders schweren Fällen den Lehrer um Bestrafung der eigenen Kinder angehen.

Freilich ist das Institut der Staatsschule keineswegs ohne Widerspruch geblieben. Es ist bekannt, daß dem Princip der Schulpflicht gegenüber von den extremen Parteien die Parole der Unterrichtsfreiheit ausgegeben wurde. Welche Gefahren aber letztere für das Volksthum in sich birgt, dafür ist Frankreich ein unwiderlegliches Beispiel, in neuerer Zeit fast noch mehr Belgien. Nicht blos daß es der größeren Zahl. der weniger gebildeten und bemittelten Eltern an dem rechten Verständniß für die große Bedeutung eines geregelten Schulunterrichts ihrer Kinder gebricht, nicht blos daß leider vielen Eltern auch das nöthige Interesse für die sittliche Förderung ihrer Kinder fehlt, so bemächtigen sich auch gar zu leicht in Schulconventikeln staatsfeindliche Parteien des empfänglichen heranwachsenden Geschlechts zu ihren besonderen, dem allgemeinen Besten feindseligen Zwecken. Noch entschiedener aber wird von manchen Seiten gegen die Verbindung von Unterricht und Erziehung Verwahrung eingelegt und insbesondere dem Staate das Recht abgesprochen, die Jugenddisciplin in seine Hand zu nehmen. Diese seltsame Auffassungsweise gehört zunächst der im Eingang charakterisirten Periode des Subjectivismus an. Die Sittenaufsicht sollte nur insoweit dem Lehrer eingeräumt sein, als sie sich aus dem Gesichtspunkt des Unterrichts-Interesses mit Nothwendigkeit ergab. Nur den Studienbetrieb störende Einflüsse fern zu halten, lag ihm ob. Neuerdings ist diese Aftertheorie, nachdem sie in Deutschland fast ausgestorben, wiederum über das Meer zu uns importirt worden*) und hat, allerdings nur vereinzelt, sogar in den Kreisen von Pädagogen Eingang gefunden. Es ist jedenfalls der Beachtung werth, daß auf der vor zwei Jahren abgehaltenen Conferenz der Directoren der pommerschen höheren Lehranstalten von den Vertretern einer Anstalt den höheren Schulen die erziehliche Aufgabe völlig abgesprochen und die Ansicht aufgestellt wurde, „es sei ohne Frage ganz und gar Sache der Eltern, für die sittliche Ueberwachung ihrer Kinder außerhalb der Schule entweder unmittelbar, wenn sie am Schulort leben, oder durch angemessene Pensionen zu sorgen; die Schule habe ihre Zucht auf den Unterricht und die zu demselben geforderten häuslichen Leistungen zu beschränken und ihre Rathschläge und Hilfe in der Erziehung zurückzuhalten, bis die Eltern solche begehrten". Doch haben solche Stimmen glücklicherweise keinen Anklang gefunden. Nicht blos ist jenes Lehrer-Collegium in Pommern mit seiner Auffassung allein geblieben, sondern es hat auch die Directoren-Conferenz der Provinz Sachsen im Jahre 1874 einstimmig die Unmöglichkeit ausgesprochen, die erziehliche Aufgabe der höheren Lehranstalten von der unterrichtlichen zu trennen. Und was noch mehr werth ist, es ist die Ansicht, daß dem Lehrer auch die Erziehung der Schüler anvertraut sein müsse, nicht etwa nur in den Kreisen der Fachmänner nahezu allgemein fest-

*) Vergl. Verhandlungen der ersten Directoren-Versammlung in Sachsen, Halle 1874, S. 75.

ſtehend, ſondern ſie iſt gewiſſermaßen in Fleiſch und Blut des deutſchen Volkes übergegangen.

Wenn nun aber auch dem Zuge unſerer geſammten geſchichtlichen Entwicklung gemäß bei uns in Preußen die Aufgabe von Erziehung und Unterricht als eine nothwendig einheitliche anerkannt wird, wenn dann zweitens, da die Schule ſchon jetzt Staatsanſtalt iſt, auch die Erziehung zu einer Sache des Staates thatſächlich wird, ſo gehen doch im Einzelnen, namentlich über die Grenzen der Befugniſſe des Staates, die Anſichten noch ſo weit auseinander, daß ein feſtes Ziel, nach dem wir bewußt zu ſtreben hätten, noch gar nicht ins Auge gefaßt iſt, demnach die Gewinnung eines poſitiven Reſultates noch in weitem Felde zu liegen ſcheint. Wenn daher über dieſe ſo wichtige Materie, die offenbar eine fundamentale Stellung bei der Conſtruction des Unterrichtsgeſetzes inne hat, namentlich gelegentlich der Directoren-Conferenzen die Debatte eröffnet wird, ſo iſt das eine unabweisbare Nothwendigkeit. Eine Nothwendigkeit — auch im Hinblick auf die nicht zu leugnende Vernachläſſigung der Erziehung Seitens ihrer bisherigen Hauptfactoren, der Familie und der Kirche. Iſt nun aber auch durch das Geſetz die Schule zur Staatsanſtalt gemacht, alſo der erſte Schritt geſchehen, auch die Erziehung, die ja vom Unterricht nicht getrennt werden kann, als Sache des Staates in Anſpruch zu nehmen, ſo ſind doch die Conſequenzen noch nicht gezogen, ja es gewinnt oft den Anſchein, als ſcheue der Staat ſelbſt vor denſelben noch zurück, wenigſtens beſchränkt er ſelbſt ſeinen Einfluß auf die Erziehung des heranwachſenden Geſchlechtes in einer Weiſe, welche, wie wir im Weiteren nachzuweiſen gedenken, dem öffentlichen Wohle nicht förderlich iſt. Der Staat und der ausübende Beamte, d. i. der Lehrer, müſſen ſich ein feſt begründetes und bewußtes Urtheil über die große Aufgabe, die ſie nach dem Geſetz bereits übernommen haben, bilden, wenn ſie anders ſich derſelben gewachſen zeigen wollen. Mit den weiteren Rechten hat der Staat auch ſchwerere Pflichten auf ſich genommen. Und noch ein anderer Geſichtspunkt iſt hier feſtzuhalten. „Wie die Kirche im Mittelalter gerade dadurch ihre Machtſtellung geſchaffen, daß jeder ihrer Diener, der oberſte Kirchenfürſt ſo gut wie der jüngſte Lehrer an der Domſchule, von der Intention derſelben durchdrungen war, ſo müſſen auch wir heute, um das Staatsideal zu verwirklichen, auf Grund eingehender culturhiſtoriſcher Studien den Zug der Geſchichte verſtehen lernen und im Einklang mit deren Reſultaten uns eine feſt begründete Anſicht über die Aufgabe des Staates und das zu erſtrebende Ziel verſchaffen. Ehe unſere Staatsmänner nicht das ſchwierige Problem, die Schule in das Gefüge des modernen Staates zweckmäßig einzugliedern, ebenſo gut zu löſen wiſſen, wie die mittelalterliche Kirche es verſtanden hat, Univerſitäten, Dom- und Kloſterſchulen in ihren Dienſt zu nehmen, werden wir den jetzigen Zwitterzuſtand im Staatsleben, der je länger deſto drückender wird, nicht überwinden." *)

Nach Maßgabe unſerer Kräfte einen kleinen Beitrag zur Erreichung des Verſtändniſſes für das, was die deutſche Schule als Staatsinſtitut auch auf dem Gebiete der Erziehung zu leiſten hat, zu liefern, iſt unſere Abſicht geweſen. Denn mit Rückſicht auf die demnächſt in der Landesvertretung bevorſtehenden

*) So ungefähr ſchrieb mir vor zwei Jahren Herr Prof. Laas in Straßburg über dieſe Frage.

Berathungen über das preußische Unterrichtsgesetz, das nicht ohne den einschneidendsten Einfluß auf die Verhältnisse von ganz Deutschland bleiben kann, dürfen derartige öffentliche Besprechungen wenigstens den Anspruch erheben, einer patriotischen Gesinnung zu entstammen.

3.

Lockerung des Bandes der Familie in dem sich vervollkommnenden Staatswesen, Familien- und Staats-Erziehung.

Wenn auch die Entwickelung des einzelnen Menschen im Diesseits ihren Abschluß nicht findet, wie wir gläubig vertrauen, so ist ihm doch unleugbar die größte Sorge dafür eingepflanzt, daß die irdische Arbeit, wenn er diese, durch den Tod abgerufen, verläßt, in seinem Sinne fortgesetzt wird. Dies ist so sehr der Fall, daß den menschlichen Geist noch im Augenblick seines Abscheidens neben dem Gedanken an seine bevorstehende Vereinigung mit Gott der am meisten zu beschäftigen pflegt, welchen Händen er die Weiterführung seines Werkes anvertrauen solle. Noch mehr! Die Erreichung irdischer Ziele kann ihm so wichtig erscheinen, daß er an dieselbe sogar das Leben freudig dransetzt, in der tröstlichen Gewißheit:

Wo immer müde Fechter
Sinken im blutigen Strauß,
Es kommen andre Geschlechter
Und fechten es muthig aus.

Hier ist also die Quelle der moralischen Seite des Fortpflanzungstriebes. Allein die bloße Existenz der Nachkommenschaft gibt noch keine Gewähr für den weiteren Bestand oder Ausbau unserer Schöpfungen. Dazu gehört vielmehr, daß das heranwachsende Geschlecht in eine solche Verfassung gesetzt werde, daß es uns in unserer Wirksamkeit dort ablösen könne, wo wir durch den Eintritt des Todes oder durch die allmählich schwindende Körperkraft und Geistesfrische zum Abtreten vom Schauplatz der Thätigkeit genöthigt werden. Bis dahin aber wollen wir in unserer Jugend schon Gehülfen der Arbeit sehen. — Nun finden wir im Alterthum überall, daß anfänglich die Familie die Form ist, welche dem einzelnen Menschen seine eigenthümliche Lebensaufgabe anweist und eine eigen gestaltete Lebensidee eingibt. Erst in zweiter Linie wirkt der Staat, der den Bestand der Familie voraussetzt, bestimmend auf den Einzelnen ein. Was ist daher natürlicher, als daß in der Familie mit ihren besonderen Traditionen, ihrer besonderen Lebensauffassung, ihrer besonderen Ehre, ihren besonderen Kulten die Kindererziehung beschlossen liegt, also eben in der Institution, die ja auch physisch den Fortbestand des Menschengeschlechts vermittelt? Daher galt es bei den Juden wie bei den Griechen und Römern — ich sehe hier von den besonderen Verhältnissen der Kaiserzeit ab — nicht sowohl für den Staat als vielmehr für die Familie als ein Unglück, wenn der Kindersegen ausblieb. Dieses wurde, je weiter wir in die Vorzeit mit Hülfe der erhaltenen Denkmäler zurückgehen, desto tiefer empfunden. Allerdings trat der Staat mit seinen Gesetzen da ein, wo durch das Ausbleiben des Nachwuchses der Bestand der Familie gefährdet war, nicht aber in seinem Interesse, sondern

in dem der Familie, für deren Fortexiſtenz er zu ſorgen hatte. Adoption und Levirats-Ehe waren derartige Einrichtungen, um die in dem einzelnen Geſchlecht überkommenen Weihen, Gottesdienſte und Opferverpflichtungen auf die Nachwelt fortzupflanzen. Denn die Familie ſtellt ſich in allen Beziehungen als die eigentliche Lebensform dar. An ſie ergehen die göttlichen Verheißungen, ſie haben die Verwaltung der Götterculte, ſtellen alſo die Verbindung zwiſchen der Gottheit und dem Menſchen her, in ihnen vererben ſich nicht nur politiſche Rechte und materielle Beſitzthümer ſondern auch amtliche und prieſterliche Verrichtungen, Kenntniſſe und Fertigkeiten. So gingen, um von dem ägyptiſchen und indiſchen Kaſtenzwang hier abzuſehen, die prieſterlichen Vorrechte vom Vater auf den Sohn über in den Geſchlechtern der Leviten, der Gephyräer und der Potitier, ſo pflanzte ſich in den Dichter- und Künſtlerfamilien Griechenlands die Pflege von Kunſt und Wiſſenſchaft fort. An die Mitgliedſchaft in einer Familie knüpfte ſich das ſtaatliche Bürgerrecht, und in dem pater familias fand ſich jedes Familienglied in der Gemeindeverſammlung vertreten. Das war die Zeit, wo die Familie das verjüngte Abbild eines Staates und dieſer das vergrößerte Bild einer Familie zeigte. Wie der ἄρχων über den Staat, ſo herrſchte der pater familias über die Frau, die Kinder und die Sclaven, über die Erſtere mehr πολιτικῶς, d. h. unter Vorausſetzung gleicher Rechte, über die Kinder βασιλικῶς, über die Sclaven δεσποτικῶς.*) Bei dieſer Eigenartigkeit und Abgeſchloſſenheit der Familien alſo iſt es kein Wunder, wenn ſich die Erziehung der Kinder völlig in ihrem Schooß vollzieht.

Allmählich aber wuchſen die ſtaatlich verbundenen Familien mehr und mehr zu einer Einheit unter ſich zuſammen. Während die Familienverbände in dem Staatsverbande immer merklicher aufgingen, ward dem Staat ein eigenthümlicher einheitlicher Charakter in demſelben Grade aufgedrückt, in welchem die Familien den ihrigen verloren. Das wachſende Staatsbewußtſein fand ſeinen Ausdruck auch in der geſetzlichen Feſtſtellung einer ſtaatlichen Beaufſichtigung der heranwachſenden Jugend. So in der Soloniſchen Geſetzgebung, in welcher ſich ſowohl Beſtimmungen über das ſchulpflichtige Alter und die Gegenſtände des für jeden Bürgerſohn obligatoriſchen Elementarunterrichts finden, als auch eine Sittenaufſicht über die Jugend dem Areopag zugeſprochen wird.**) Die Anſätze zu einer Staatserziehung ſind hiernach bei den Athenern unzweideutig vorhanden. Im Laufe der weiteren politiſchen Entwickelung blieb zwar die äußere Form der Familie beſtehen, ihres eigenthümlichen Inhaltes aber und ihres Geiſtes wurde ſie mehr und mehr beraubt. Das Familienleben ging immer mehr in ein öffentliches über, das Familiengefühl erſtarb. Dabei litt die Kindererziehung in der Familie Schaden. Es hätte, ſo ſcheint es, nun zwei Wege gegeben, auch für die Folgezeit ein ſtarkes Geſchlecht heranzubilden; entweder mußte die Familie als ſolche von Neuem gekräftigt werden, oder mit Benutzung der ſchon vorhandenen Anſätze das Prinzip der Staatserziehung zur vollkommenen Durchführung gelangen. An den erſteren Weg hat damals Niemand mehr gedacht, und es war wohl auch unmöglich, der Familie eine neue Grundlage zu ſchaffen, noch weniger möglich, die alten, morſch gewordenen Stützen derſelben neu zu feſtigen. Einem Leichnam

*) Vergl. Aristol. Nic. Eth. VIII, 10, 4 und 5. (cap. 12 bei Bekker).
**) Vergl. E. Curtius, Griechiſche Geſch. I, S. 275.

kann man eben nicht neues Leben einhauchen. Das andere Heilmittel empfahlen Philosophen und Staatsmänner. Allein die Annahme desselben scheiterte an dem in dieser Zeit herrschenden Subjectivismus, der selbst an den staatlichen Grundlagen schon rüttelte. Wie die Einigung der Griechen zu einer Nation, welche der Keim für eine neue, höhere Entwickelungsphase des Hellenenthums hätte werden können, durch die Unfähigkeit dieses Volkes, das Ich in der Liebe und Hingebung an das Ganze aufzuheben, vereitelt wurde, so lag es ihrer Sinnesart noch ferner, die starre Autorität des Staatsgesetzes den Kindern gegenüber zur Geltung zu bringen. So blieben denn zwar die gesetzlichen Bestimmungen, durch die dem Staat ein Aufsichtsrecht über die Sitten der Jugend eingeräumt war, formell bestehen, aber zu einer kraftvollen und heilsamen Ausübung dieses Rechtes und zu einer Weiterentwickelung jenes Prinzips ließ es die allgemeine Ungebundenheit des griechischen Lebens nicht mehr kommen, so nothwendig dieselbe auch für den Bestand des Staates gewesen wäre. Die Pädagogen und Grammatiker wirkten nach wie vor im privaten Auftrag, aber es mußte ihnen natürlich von dem Augenblicke an die rechte Autorität fehlen, da der Familienvater selbst keine Theinahme an der Kindererziehung mehr bewies. Und wenn auch wenigstens die Turnschulen durch den Gymnasiarch eine staatliche Beaufsichtigung erfuhren, so war doch die hier gebotene Bildung nur eine äußerliche und konnte einer Jugend nicht genug bieten, die zu der Lösung der Aufgabe eines periceischen Staates berufen war. Dazu kam, daß die Staatsaufsicht je länger je mehr bedeutungslos wurde. Den letzten Rest von Autorität büßte sie ein, als sie nicht mehr vom Areopag sondern von den jährlich vom Volk gewählten Sophronisten geübt wurde.*) Wie hätte wohl dies Collegium mit Erfolg in einem Volke wirken sollen, das durch das Sophistenunwesen der schrankenlosesten Zügellosigkeit anheimgefallen war, und dem der Satz als Axiom galt: *δεινὸν εἶναι, εἰ μή τις ἐάσει τὸν δῆμον πράττειν, ὃ ἂν βούληται.**)

Während nun das eben noch hoffnungsreiche Athen aus dem Zustande der höchsten Blüthe, fast ohne jedes Zwischenstadium, an den Rand des Verderbens gerieth, und seine berühmten Mauern unter Flötenschall von den Peloponnesiern eingerissen wurden, richteten sich die Augen der *καλοὶ κἀγαθοὶ* in allen griechischen Landen, auch in Athen selbst, auf einen Staat, zu dessen Gunsten soeben das Kriegsglück entschieden hatte, und dessen Verfassung auf wesentlich anderen Grundsätzen beruhte als die der anderen hellenischen Staaten. Sparta schien seine Probe bestanden zu haben. Hier war seit Lycurg die Staatserziehung in ihrer schärfsten Ausprägung in Geltung. Die Familie hatte ja auch nach der Verfassung des genannten Gesetzgebers bei der völligen Gleichberechtigung der Spartiaten keinen eigenen Gedanken zum Inhalt, und folgerichtig war die Erziehung der Jugend dem Staat übergeben, der eine Idee verkörperte, nämlich die der unbedingten Staatshoheit. Schon im Alterthum hat es nicht an Gegnern der spartanischen Verfassung gefehlt. Der Erste, der über sie unmuthigen Tadel ergoß, war wohl Pythagoras, der es

---

*) Vergl. E. Curtius, Griechische Gesch. II, S. 137.

**) Hon. Hell. 1, 7, 12. Das Volk von Athen wollte in dem Prozeß gegen die zehn Feldherren der Arginusen-Schlacht seine souveräne Gewalt nicht einmal durch die bestehenden Gesetze beschränkt wissen.

für das größte Unrecht erklärte, Kinder und Eltern auseinander zu reißen. Heut zu Tage hat man sich sogar gewöhnt, den Verfall des spartanischen Staates gerade aus dem Mangel der Familie, des häuslichen Lebens, der häuslichen Anregungen und gemüthlichen Eindrücke auf dem Gebiete der Kindererziehung herzuleiten. Aber man übersieht, daß die Auflösung Spartas viele Jahrhunderte nach Einführung der Staatserziehung erfolgte, sodann daß einerseits die Existenz der Familie, andrerseits der Einfluß der Eltern, namentlich der Mutter, auf die Kinder trotz der Staatserziehung historisch nachweisbar ist. Ist doch das Alterthum voll von Berichten über das Ansehen, das die spartanischen Matronen gleich sehr bei den Männern wie bei den Kindern genossen, und mehr als eine Anekdote ist aufbewahrt, aus der hervorgeht, daß der Frau in Lacedämon mit viel größerer Ehrerbietung begegnet wurde als sonst in griechischen Landen. Der Verfall dieses Staates ist auf ganz andere Gründe zurückzuführen, vor allem auf den, daß seine Verfassung zu conservativ gegründet war, als daß sie, wie es die Erweiterung der politischen Beziehungen zu den Nachbarstaaten erheischte, zeitgemäß hätte verbessert werden können. In der spartanischen Staatserziehung aber bekenne ich eine, wenn auch nicht materiell in allen Theilen, so doch formal und prinzipiell für uns, wie ein Mal heute die Verhältnisse sich gestaltet haben, vorbildliche Institution zu erblicken. Die Theilnahme der Mädchen an derselben und die energische Ausprägung des Staatsgedankens sind Züge, durch welche die spartanische Erziehung in Griechenland einzig dastand, und die unser Staat bei der Feststellung des Unterrichtsgesetzes nicht ungestraft außer Acht setzen dürfte. Doch wir dürfen die historische Uebersicht über den Gang, den die Jugenderziehung bei den Culturvölkern genommen hat, nicht unterbrechen und ebensowenig der Darlegung unserer erziehlichen Bedürfnisse hier vorgreifen.

Bei der Consequenz, mit der sich der Staatsgedanke in Rom Bahn gebrochen und in allen Lebenskreisen geltend gemacht hat, stand wohl zu erwarten, daß dort auch die Erziehung sehr bald unter staatliche Aufsicht und staatlichen Einfluß treten würde, wenigstens von der Zeit ab, da das Haus seinen eigenthümlichen Geist verloren hatte und das Volk in seiner Gesammtheit zum Träger der die Geister beherrschenden Idee geworden war. Dem war bekanntlich nicht so. Nicht als ob die Familie eifersüchtig das Recht der Jugenderziehung sich gewahrt wissen wollte, — die Familie entbehrte im Gegentheil in den letzten Zeiten der Republik fast durchweg eines inneren Zusammenschlusses*), wie denn ein Mann, der zu den sittlich ernsteren und würdigeren Charakteren seiner Zeit zählt, Cicero, kein Bedenken hatte, sich ohne triftige Gründe nach einem mehr als 30jährigen ehelichen Leben von seiner Jugendgemahlin zu scheiden, — nur der Sinn für Unterordnung zum Besten des Staates war gänzlich erstorben. Die Kaiser beschränkten zwar die patria potestas**), aber die Rechte und Pflichten der Kindererziehung verblieben unverkürzt dem Hause.

So haben wir nun gesehen, daß es im Alterthum — abgesehen von Sparta — zu einer Staatserziehung auf dem Wege der politischen Entwickelung

---

*) Bezeichnend hierfür ist z. B. Cic. de officiis III, 23, 90.

**) Das römische Hausrecht, nach dem kein Beamter des Staates ohne Einwilligung des pater familias dessen Haus betreten durfte, fiel ebenfalls erst in der Kaiserzeit.

nicht kam, weil 1) zu der Zeit, wo die Familie die Erziehung an den Staat hätte abgeben müssen, die Geister zu einer Unterordnung unter das Allgemeine nicht mehr befähigt waren, 2) weil es den damals wirkenden Staatsmännern an dem Geschick zu schöpferischen und organisirenden Thaten gebrach, welches nach einem Gesetz der Weltgeschichte nur in Zeiten nationaler Kraft gefunden wird.

Das Christenthum durchgeistigte die Kultur der alten Welt, namentlich die griechische Philosophie, und das Germanenthum trat als Erbe der Römer in die Weltherrschaft ein. Diese beiden neuen Lebenselemente begründeten durch ihre gegenseitige Durchdringung ein neues Zeitalter. Für die Geschichte der Erziehung ist das Christenthum in vielfacher Hinsicht von höchster Bedeutung geworden. Wir betrachten hier nur die Seite der christlichen Erziehung, die für die gegenwärtige Betrachtung Interesse hat. Das Christenthum stellte alle Menschen in noch höherem Grade und consequenter, als es der Stoicismus schon gethan, als ἑταῖροι hin, die unter sich völlig gleichberechtigt sind. Die Familie wird keineswegs aufgehoben, vielmehr ihre sittliche Seite mehr hervorgekehrt und dabei der Frau die gebührende Stellung zugewiesen; allein in der Gemeinsamkeit des Glaubens und Lebens der ersten Christen liegt es nothwendig, daß die Abgeschlossenheit der Familie nach Außen fällt. Da nun alle Menschen Kinder Gottes sind und demnach in gleichem Grade Anspruch auf Erziehung haben, so ist damit die Grundlage zu dem neuen Prinzip der allgemeinen Volksbildung gegeben. Und da jetzt nicht mehr, wie bei den Griechen und Römern, die Familie ihre besondere schützende Gottheit besitzt und verehrt, sondern alle Menschen ohne Rücksicht auf ihre Abstammung denselben einigen Gott anbeten, so ist auch der Grund gefallen, die Unterweisung und Erziehung der Kinder im Schooße der Familien sich vollziehen zu lassen. So ist es denn Karl der Große, wie wir oben schon nachwiesen, der zuerst diesen Gedanken einer allgemeinen Erziehung des Volkes durch staatliche Veranstaltung zur Ausführung zu bringen suchte. Nach langer dunkler Zeit ist es dann wieder Luther, der das Verständniß für diese so wichtige Aufgabe des Staates bei Fürsten und Städten weckt, und die Hohenzollern haben gerade in ihren hervorragendsten Vertretern diese Sorge mit dem vollen Bewußtsein ihrer Wichtigkeit in ihrer Eigenschaft als Regenten für sich in Anspruch genommen. Wohl uns nun, daß wir heute alle Bedingungen erfüllt und überall den Boden vorbereitet finden, um die Erziehung der Jugend auf den Staat übertragen zu können, da die Familie in ihrer heutigen Gestalt die schwere Verantwortung für dieselbe allein auf ihren Schultern zu tragen sich keineswegs durchweg mehr fähig zeigt.

Das öffentliche Leben unserer Nation nimmt jetzt derartig alle Kräfte für sich in Anspruch, daß alle anderen Interessen zurücktreten, alle Gemeinschaften und Verbände, die nicht politischer Natur sind, an Bedeutung und Zusammenschluß mehr und mehr verlieren. Ich erinnere an die Zünfte, an die wissenschaftlichen Vereinigungen, an die Verbindungen unter den Berufsgenossen, selbst an die Ständeunterschiede, ja sogar an die Gliederungen nach kirchlichem Bekenntniß, — deren Stützen und trennende Schranken fallen mehr und mehr. Hat doch selbst der Stand viel von seiner Abgeschlossenheit eingebüßt, der als ein Staat im Staate mit besonderer Verfassung, mit eigenen Gesetzen, Gerichten und Lebensauffassungen besteht, der Stand der Berufs-

ſoldaten. Hat doch ſelbſt ſo feſte Bande wie die des Freimaurerordens, die Verfolgungen aller Art nicht zu löſen vermochten, der nivellirende Geiſt der Neuzeit gelockert.

Und die Familie? Auch ſie trägt keinen eigenthümlichen, nach außen abgeſchloſſenen Charakter mehr. Ihre Beſonderheiten und ihre Privilegien ſind der Reihe nach durch den weiteren Verband des Staates abſorbirt worden, von der Blutrache und dem alten jus talionis an, das einſt z. B. der Gründung des Staates ſo ſchwer ſich einſchränken ließ, bis auf die letzten politiſchen Vorrechte, die bis in unſere Tage hinein ſich einzelne Familien von hohem Adel dem Staat gegenüber zu erhalten gewußt haben. Daher iſt es kein Wunder, daß auch das Gefühl für Familienehre heute lange nicht mehr ſo rege wie in früheren Zeiten iſt, wo die unſittliche Handlungsweiſe des Mitgliedes einer Familie dieſer im Ganzen einen untilgbaren Makel zufügte. Die Familie gilt überhaupt nicht mehr als die Lebensform, in welcher der Menſch ſeine nächſte Beſtimmung findet. Es iſt ein nicht abzuweiſendes Zeichen der veränderten Lebensauffaſſung, daß von Jahr zu Jahr, und zwar in allen Ständen, der Procentſatz derer ſteigt, die eine Ehe gar nicht mehr eingehen. Und wenn man heute, und zwar mit Recht, klagt über den Mangel an Häuslichkeit bei Männern und Frauen, ſo liegt der Grund zum Theil allerdings in der ſteigenden Genußſucht unſerer Generation, aber mehr noch in dem nicht mehr einzudämmenden Drange in das öffentliche Leben. Für die Veräußerlichung des Familienlebens gibt es keinen ſchlagenderen Beweis als die Einrichtung der heutigen Familienwohnungen, die in den eigentlichen Familienzimmern eine ungebührliche Vernachläſſigung, in den Geſellſchaftsräumen eine maßloſe Verſchwendung erkennen laſſen.*) Soll ich nun noch auf die in unſerer Zeit auf der Tagesordnung der ſocialen Umwälzung ſtehende Frage der Frauenarbeit hinweiſen? Jene Worte, die vor vier Jahren der General-Poſtmeiſter Stephan im Reichstage bezüglich der Zulaſſung der Frauen zu Aemtern der Staatsverwaltung ſprach, welchem ernſteren Charakter, welchem um das Wohl des Vaterlandes ſorgenden Mann wären ſie nicht aus der Seele geſprochen geweſen? Und doch kann ich mich dem Gedanken nicht verſchließen, daß alle retardirenden Maßnahmen der Regierung, die etwa in dem Sinne ergriffen werden möchten, die Frau auf den Kreis der häuslichen Arbeiten einzuſchränken, doch im Grunde wenig helfen werden. Sie werden es unſerer Meinung nach um ſo weniger, als auf gewiſſen Gebieten der Staat ſelbſt jenen Grundſätzen zuwider handelt. Denn was heißt es anderes, als die Frauenarbeit außer dem Hauſe begünſtigen, wenn das Cultusminiſterium die Anſtellung von Lehrerinnen in immer weiterem Umfange zuläßt? In wie weit dieſe Concurrenz dem Intereſſe der Schule dient, iſt hier nicht der Ort zu unterſuchen. Wie dem aber auch ſei, iſt denn nicht die Frauenarbeit in gar vielen Familien geradezu eine Lebensfrage geworden? Nicht mehr bloß in den großen Städten arbeitet ſo manche Hausfrau ſtatt für ihre Häuslichkeit für den Laden. Da wird die Familienküche aufgehoben und ſomit der Familientiſch, auf daß die Frau Zeit gewinne, gleich dem Mann für den Unterhalt, öfter aber zur Beſtreitung von Luxusausgaben zu arbeiten; da ſorgt für die großen und auch ſchon für die

*) Hierauf macht mit vollem Recht der Verfaſſer der Briefe über Berliner Erziehung aufmerkſam. S. 14 und ff.

kleinen Bedürfnisse an Wäsche und Kleidung nicht mehr die in allen Künsten der häuslichen Arbeit wohl unterwiesene Hausfrau, sondern der „billige Laden". Wer da glaubt, daß dies bedeutungslose Kleinigkeiten sind, der kennt den geheimnißvollen Zauber nicht, der für Mann und Kinder gerade darin liegt, daß die Handarbeit der Hausfrau unmittelbar den Familiengliedern zu Gute kommt. Und wie anders müssen auch Mutter und Töchter am Hause hängen, an dessen Mobiliar sie mit stiller Freude ihre eigene Thätigkeit nachweisen können! Aber freilich billiger stellt sich das im Laden gekaufte Hemd, wenn dafür die Zeit der Mutter und der Töchter für die besser bezahlte Handarbeit oder für die Ertheilung von Unterricht frei wird. Wo gibt es da dieser Thatsache gegenüber eine Beredsamkeit, und hätte sie Engelszungen, welche die Frauen vermöchte, zu der Sitte ihrer Mütter zurückzukehren und lieber selbst die Wäsche für den Mann und die Kinderanzüge zu fertigen, auf den baaren Verdienst aber zu verzichten? Wer, wie der Verfasser, das Glück gehabt hat, in einer altväterischen Familie aufzuwachsen, der mag es wohl tief beklagen, daß die heutige Zeit sich dieses gemüthvollen Zusammenschlusses am Familienherde mehr und mehr entschlagen zu können glaubt, aber dem Staatsmann geziemt es, auf die Zeichen der Zeit zu achten und neue wirksame Institute zu schaffen, wenn die alten ihre Kraft zu verlieren beginnen und ihren Verpflichtungen nicht mehr gerecht werden.

4.

Die heutige Familienerziehung.

Wem entginge es wohl, daß die Familienerziehung längst das nicht mehr leistet, was sie zum Wohle des Ganzen zu leisten verpflichtet ist? Alle pädagogischen Schriften der Jetztzeit sind voll von Schilderungen der entweder ganz mangelnden oder doch verkehrten Zucht im häuslichen Kreise. Schon im Jahre 1845 klagte ein um das Volkswohl ernstlich besorgter Mann:*) „Wo ist die patriarchalische Form unserer Hausväter, wo die Zeit, da ihr Wort noch Gesetz war? Fuimus Troes! Wo ist das Verharren unserer Hausfrauen in verborgener Zurückgezogenheit? Aus Frauenzimmern sind Frauengassen geworden, wie Abraham a Sancta Clara sagt." Und an einer andern Stelle derselben Schrift: „Es fehlt an Müttern. Die bessere Zukunft kommt nur von den Müttern." Auch Raumer bricht in seiner Geschichte der Pädagogik**) in dieselben Klagen aus und führt die Vernachlässigung der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts theils auf die mangelnde Befähigung der heutigen Familie für diese Aufgabe, theils auf das ihr mehr und mehr abhanden kommende Interesse für eine gute Kinderzucht zurück. Selbst die Schmid'sche Encyclopädie erkennt in einer Reihe einschlägiger Artikel die Unvollkommenheit der modernen Privaterziehung offen an. Und welcher Lehrer wüßte nicht über dies Capitel aus seiner eigenen Praxis gar Trauriges zu berichten? Die Einen suchen die Verantwortung für das körperliche und geistige Gedeihen

*) Scheinert, Erziehung des Volkes, 1845.
**) Bd. III, S. 452.

ihrer Kinder so zeitig als möglich auf andere Schultern zu wälzen. Nicht erwarten können sie es, bis das schulpflichtige Alter die Uebergabe ihrer Kinder in die Pflege und Aufsicht der Schule möglich macht und damit in ihren Augen die Befreiung von der lästigen Verantwortlichkeit für das Verhalten derselben herbeiführt. Die große Beliebtheit, deren sich die Kleinkinderbewahranstalten, die Spielschulen und die Kindergärten, Schöpfungen unserer Zeit, zu erfreuen haben, ist charakteristisch für den Begriff, den sich heute die große Mehrheit der Eltern von ihren Pflichten gegen die Kinder macht.*) Andere Väter und Mütter haben eine so verkehrte Liebe zu ihren Kindern, daß sie, beseelt von dem Wunsch, diese nicht zu betrüben, eine so weitgehende Nachsicht gegen sie in Anwendung bringen, daß sie einerseits keinerlei Genüsse ihnen versagen, andrerseits selbst bei groben Unarten Strafen zu verhängen oder auch nur ernstliche Mißbilligung zu äußern sich nur schwer oder gar nicht entschließen können. Wachsen ihnen dann, wie ja unvermeidlich ist, die Kinder über den Kopf, dann bitten sie wohl den Lehrer um seine Mithilfe, erfolgt sie aber mit der nöthigen Energie, so macht sich sofort wieder bei ihnen eine Regung der Schwachheit geltend und sie nehmen nun das Kind gegen denselben Lehrer in Schutz, dessen strafendes Eintreten sie eben noch selbst begehrten. Solche Inconsequenz ist uns in unserer Lehrerpraxis nicht nur ein Mal entgegengetreten. Die Verkehrtheiten so mancher häuslichen Erziehung, welche für bloße Ungeschicklichkeiten des Kindes, z. B. wenn es eine Tasse zerschlagen hat, die Strafe strenger bemißt als für schwere sittliche Vergehen, z. B. für Lüge, welche aus Unkenntniß der Folgen Ungehorsam straflos ausgehen läßt, — diese und ähnliche Verkehrtheiten, die doch das Kind schwer schädigen, hier erschöpfend aufzuführen ist unmöglich; es muß genügen, hier nur darauf hinzuweisen. Dazu kommt nun, was die die höheren Lehranstalten besuchende Jugend anlangt, daß ein erheblicher Theil derselben seine private Erziehung in Pensionswirthschaften erhält. Daß diese in verhältnißmäßig seltenen Fällen ihre Aufgabe richtig auffassen und mit Ernst zu lösen suchen, ist eine allbekannte Thatsache. Die Schule begegnet hier in der Regel theils in Folge mangelnden Verständnisses für ihre wohlgemeinten und wohlerwogenen Anordnungen, theils in Folge tadelnswerther Nachgiebigkeit gegen den einen

*) Sehr scharf geht der Verfasser der Briefe über Berliner Erziehung mit den Kindergärten ins Gericht. „Diese Anstalten (nämlich die Kindergärten) sind noch nicht alt genug, um die Größe des Vortheils oder Nachtheils, den sie den Kindern gewähren, ganz ermessen zu können, nach meinen bisherigen Erfahrungen ist der letztere größer als der erstere: ich habe wiederholt wahrnehmen müssen, daß Knaben, welche in der Methode der Kindergärten Jahre lang erzogen worden waren, noch von neun und zehn Jahren eine Art Traumleben führten, aus dem sie kaum aufzuwecken waren; das Anschauungsvermögen war so einseitig auf Kosten der übrigen Kräfte, namentlich des Verstandes, ausgebildet, daß sie zu munterer Aufmerksamkeit und leichter scharfer Auffassung ganz unfähig waren. — — — Der Ausdruck, den man zuweilen hört, in den gebildeten Kreisen seien die Kindergärten nur für Stiefmütter und faule Mütter da, mag hart klingen, trifft aber vollkommen die Sache, nur würde ich noch hinzufügen: und für jene eitlen, flachen Geschöpfe, die Mütter zu heißen überhaupt nicht verdienen. — — — Ich wäre wohl begierig die Antwort zu hören, wollte man solche Mütter einmal fragen: „In welcher Zeit erzieht Ihr denn nun Eure Kinder?“ Die Nothwendigkeit dieses Instituts wird sich trotz alledem für unsere Zeit nicht mehr bestreiten lassen, in der nun einmal viele Mütter die Regierung im häuslichen Kreise nicht mehr für ihre erste und liebste Aufgabe halten.

materiellen Gewinn bringenden Pensionär einer heimlichen Opposition, die um so gefährlicher wirkt, je mehr sie zugleich dem Schüler die Offenheit und Aufrichtigkeit gegen den Lehrer abgewöhnt und damit das Vertrauen zu ihm untergräbt. Endlich ist nicht zu übersehen, daß die höheren Schulen viele ihrer Zöglinge aus den unteren Ständen erhalten, die mit ihrem Eintritt in die oberen Klassen sich gewissermaßen über das geistige Niveau ihrer Eltern erheben und daher Letzteren in den meisten Fällen eine Achtung einflößen, die sie unfähig macht, das Erziehungswerk fortzusetzen. So hört denn gerade bei dieser Klasse von Jünglingen der bestimmende Einfluß der Erwachsenen in einer Periode nahezu auf, wo er am nöthigsten ist. Wo wir bei akademisch gebildeten Männern auf unleidlichen Hochmuth und auf rücksichtslose Herzensbärtigkeit stoßen, da werden wir meist den Grund dieser Fehler darin entdecken können, daß Jene, hervorgegangen aus Familien der unteren Stände, in den Jahren des Ueberganges zum Jünglingsalter ihre Eltern übersahen.

Das düsterste Bild von der Art, wie heute die Familie ihre Pflicht, die Kinder zu erziehen, auffaßt, entwirft der Verfasser der Briefe über Berliner Erziehung, eines Buches, das mit Recht allseitig die größte Aufmerksamkeit erregt und bei den praktischen Schulmännern Zustimmung gefunden hat. Und wenn man vielleicht einzuwerfen geneigt wäre, daß dort ein mißvergnügter Pädagoge die Dinge zu schwarz ansieht und zeichnet, so lese man, wie ein Laie über diesen selbigen Gegenstand urtheilt, ein Laie, dem man schwerlich den Vorwurf wird machen wollen, daß er zu den grämlichen laudatores temporis acti zähle. Gerade Lasker's Ausführungen über diesen Punkt verdienen die vollste Berücksichtigung.*) Er, wie der Berliner Pädagoge, kommt zu dem Schluß, daß es mit der Zukunft unseres Volkes übel bestellt sein würde, wenn nicht baldige Abhilfe gegen diesen von Jahr zu Jahr mehr um sich fressenden Schaden eintrete. Beide erwarten einen Umschwung nur dann, wenn wir durch die öffentliche Erziehung die künftigen Väter und Mütter selbst erst in eine bessere Richtung gebracht haben werden.

Wir hören als Dritten noch einen Nationalökonomen. Felix sagt in seinem Werke „Die Arbeiter und die Gesellschaft“**) hierüber Folgendes: „Die den höheren Ständen angehörenden Personen vermögen es zuweilen gar nicht zu fassen, daß arme Handwerker, welche mehr als irgend Jemand das Ihrige zu Rathe ziehen sollten, die sorgsame Sparsamkeit und die Mäßigkeit vermissen lassen, welche sie selbst an den Tag legen. Die einfache Erklärung so seltsamer Erscheinungen liegt in dem Umstande, daß diese Personen nicht zur Sparsamkeit, sondern zum Genuß erzogen sind. Das arme Kind eines Arbeiters, dessen Eltern sich häufig unmäßig und unreinlich zeigen, miteinander hadern, die Zeit vergeuden und gar oft ohne Scheu vor seiner Anwesenheit unanständige Reden führen, kann, wenn überhaupt, nur erst in der ernsten Schule des Lebens nach herben Erfahrungen, meist zu spät, die Eigenschaften würdigen lernen, welche es an seinen Eltern vermißte. Darum soll, so fährt der Verfasser fort, der Volkslehrer zugleich der Erzieher der ihm anvertrauten

*) Siehe dessen Aufsatz über Erziehung und Anlagen in der deutschen Rundschau I.
**) Erschienen bei Otto Wigand in Leipzig, 1874.

Kinder sein, der sich die Aufgabe zu stellen hat, ihnen, neben den nothwendigen Disciplinen, durch Lehre und Uebung all die sittlichen Eigenschaften einzuflößen, deren sie zu ihrem Lebensglück nicht entbehren können." Nicht blos zu ihrem Lebensglück, füge ich hinzu, sondern vor Allem zum Heile der Gesellschaft, des Staates. Und nun bedenke man, einen wie großen Procentsatz unter dem heranwachsenden Geschlecht gerade die Arbeiterkinder bilden, sie, die unzweifelhaft in Folge der nicht mehr aus der Welt zu schaffenden Frauenarbeit und der unleugbaren Lüsternheit der Eltern die schlechteste Erziehung genießen. Den Erwachsenen wird die staatliche Zucht selbst durch die strengsten Gesetze nicht zur Gesetzlichkeit zwingen, höchstens zu einer äußerlichen, die doch im Grunde keine ist, auch keine Stütze des Staates sein kann, das Kind aber vermag die Disciplin eines treuen und geschulten Lehrers so zu leiten, daß es dereinst als Staatsbürger zum Heile des Ganzen die Gesetze aus Ueberzeugung respectirt.

Aber bei der so tief einschneidenden Wichtigkeit dieser Aufgabe für die Gesundheit unseres Volksthums — denn es handelt sich eben darum, ob unsere Nation in derselben Entwickelungsphase ihren Lebensproceß abschließen solle wie die Völker des Alterthums, oder ob sie im Stande ist, durch Gründung neuer Institutionen, die einen Ersatz für die im Laufe der geschichtlichen Entwickelung gleichsam abgenutzten versprechen, einen höheren Aufschwung zu nehmen, — ich sage: in dieser Frage um Sein oder Nichtsein darf es uns nicht genügen, wie der Verfasser der Berliner Briefe thut, die Erwartung auszusprechen, daß es der öffentlichen Erziehung gelingen werde, das drohende Verderben zu beschwören. Es gilt vielmehr, positive Vorschläge zu machen und auf eine gesetzliche Regelung der jetzt übel vernachlässigten Jugenddisciplin in Wort und Schrift hinzuwirken. Man vergesse doch ja nicht, daß gerade hier ein Zuwarten, ein Aufschub der dringlichen Reform schwere Schädigungen des Volksthumes herbeiführen muß. Oder wird etwa das heranwachsende Geschlecht, das nach übereinstimmender Schilderung besonders in den großen Städten und in industriellen Bezirken nicht mit der nothwendigen Sorgfalt und pädagogischen Einsicht im Hause erzogen wird, nach menschlicher Berechnung mehr Geschick entfalten, seinerseits seine Kinder zu erziehen, wenn dazu an dasselbe die Reihe kommt? Man sehe sich doch ja vor, daß nicht auch auf unser Volk einst passe, was der römische Dichter von dem seinigen mit wehmüthiger Trauer berichtet:

Aetas parentum, pejor avis, tulit
Nos nequiores, mox daturos
Progeniem vitiosiorem.*)

Die Enten, die durch Hühner ausgebrütet werden, verstehen das Brüten selbst nicht mehr.

---

*) Hor. carm. III, 6, 46.

5.

Die Nothwendigkeit einer ſtaatlichen Beaufſichtigung der Kindererziehung.

Mit halben Maßregeln iſt hier nichts zu gewinnen, wohl aber mehr noch zu verlieren. Den Rath, den der Verfaſſer der Berliner Briefe den Eltern ertheilt, bei den Seelenkrankheiten ihrer Kinder den Pädagogen von Fach als Hausarzt zu Rathe zu ziehen, — hat er wirklich auch nur einige Ausſicht auf Beherzigung und Befolgung bei der großen Menge, ja ſelbſt bei den gebildeten Vätern? Es bleibt eben nur übrig, daß der Staat, allerdings mit Benutzung der Familie und anderer Inſtitutionen, die im Weiteren zur Beſprechung kommen ſollen, die Erziehung inſofern übernimmt, als er geſetzlich gewiſſe Principien feſtſtellt, nach denen dieſelbe geleitet werden ſoll. Gemeindeorgane werden die Befolgung derſelben zu beaufſichtigen haben. Zu dieſem Schluß bringt mich nicht nur die Wahrnehmung, wie das Haus vielfach die ihm bisher faſt ohne Einſchränkung zugefallene Erziehung der Kinder vernachläſſigt, ſondern auch die Erwägung, daß heut zu Tage bei der Vielgeſchäftigkeit unſerer Generation die Theilung der Arbeit ſich mehr und mehr vollzieht. Wohl weiß ich, daß gerade dieſe großen Gefahren für die Lebenskraft der Nation in ſich birgt und daß man ſich daher eher gegen eine weitere Durchführung derſelben ſtemmen müßte. Allein ein Correctiv für dieſelbe hat die Geſellſchaft in der Juſtiz, in der Verwaltung des Staates, des Kreiſes, der Commune, im Militärweſen, in der Kirche und auf ſo vielen anderen Gebieten glücklich gefunden, da in den genannten Sphären überall jetzt neben Fachleuten berufene Laien mit Rath und That mitwirkend eintreten. Und wenn ich nun empfehle, die Erziehung einem Stande, den Lehrern der Staatsſchule nämlich, von Staatswegen anzuvertrauen, ſo iſt es meine Abſicht durchaus nicht, dieſem eine Domäne zu ſchaffen, in der er für ſich abgeſchloſſen und ohne geiſtige Befruchtung durch die andern Beſtandtheile der Nation arbeitet. Wenn aber ſchon Plato im Laches*) die Bemerkung macht, daß die Männer ſeiner Zeit zu ſehr den Geſchäften des öffentlichen Lebens angehörten, als daß ſie noch Intereſſe für die häuslichen Aufgaben, inſonderheit für die Kindererziehung hätten, ſo gewinnt einerſeits durch dieſe Worte die oben des Weiteren geſchilderte ähnliche Erſcheinung unſerer Tage eine Erklärung, andererſeits wird uns das Mittel nahe gelegt, von Neuem das Intereſſe für die Jugenderziehung zu erwecken. Man mache dieſelbe zu einer öffentlichen Sache, und ſofort werden auch wieder alle geiſtigen Kräfte ſich ihr zuzuwenden Antrieb finden.

Endlich beſtimmt mich zu meiner Auffaſſung von der unumgänglichen Nothwendigkeit der Staatserziehung auch folgende Rückſicht. Bisher gehörte das mit 14 Jahren aus der Schule entlaſſene Kind, wenn es ſein Brot in

*) Gleich im Eingange des Dialogs gedenkt Plato der Erfahrung, die er auch in anderen Schriften in Erwägung gezogen hat, daß nämlich viele ausgezeichnete Männer ihre Söhne nicht zu gleicher Tüchtigkeit erzogen hätten. Im 3. Capitel heißt es dann mit Bezug hierauf: *ὅσοι τὰ τῶν πόλεων πράττουσιν, αὐτοῖς σχεδόν τι ταῦτα συμβαίνει, ἃ οὗτος λέγει, καὶ περὶ παῖδας καὶ τἆλλα ἴδια, ὀλιγωρεῖσθαί τε καὶ ἀμελῶς διατίθεσθαι.*

einem fremdem Hause sich erwerben mußte, der Familie an, in die es als dienendes Glied eintrat. Das Dienstmädchen, der Pferdejunge, der Lehrling, der Geselle und der Knecht sogar aßen am Tische ihres Brotherrn mit und genossen alle die erziehlichen Anregungen und vor Allem auch die sittliche Hut und Beaufsichtigung, welche die Familie den eigenen Kindern zu Theil werden ließ. Das ist inzwischen selbst in den kleinen Städten und auf dem platten Lande durchaus anders geworden. Das Gesinde und die Gehülfen aus der Werkstätte sind außer der Arbeitszeit fast völlig sich selbst überlassen. Die Pflicht, außer für den leiblichen Unterhalt auch für die sittliche Förderung dieser jungen Leute zu sorgen, ist fast vergessen. Höchstens wird noch auf eine Art von Disciplin im Hause selbst und bei der Arbeit gesehen, aber bei den Dienstmädchen vielfach auch dies nicht mehr. Was außer der Wohnung der Dienstherrschaft geschieht, das fällt nach fast allgemeiner Auffassung nicht mehr in das Bereich der Aufsicht derselben. Daß daher Knaben von kaum 15 Jahren in unziemlicher Art und außerdem zum Schaden ihrer Gesundheit rauchen und unmäßig Spirituosen genießen, die Straße verstellen, lärmend und tobend die öffentlichen Plätze durchstreifen, das Publikum belästigen, die Mädchen mit unanständigen Scherzen anrufen und verfolgen, — wer sieht es nicht, ohne sich über die Ohnmacht der Polizeiorgane zu wundern? Aber das sind nicht sowohl die Folgen der neueren, allerdings ja viel zu humanen Straf- und Polizeigesetze, sondern vielmehr die der heutigen Gesindeordnung. Mit dem Zunftzwang ist auch die Disciplin der Lehrlinge gefallen. Jeder Meister wird uns das sagen. Mochten immerhin die den Erwachsenen durch die Zünfte gezogenen Schranken in diesen Tagen überflüssig, ja schädlich geworden sein, — für die noch unerwachsene Handwerker-Jugend mußten neue Formen gefunden werden, um die diesem Alter so nothwendige Bevormundung zu sichern und zu regeln. Darf nun der Staat auch fernerhin diesen so bedeutenden Procensatz des heranwachsenden Geschlechts, der sich mit 14 Jahren, also gerade in der für physisches und sittliches Gedeihen so entscheidungsvollen Periode des Ueberganges vom Knaben zum Jüngling, jedem erziehlichen Einfluß entzieht, seinem Schicksal überlassen? Darf er auch in Zukunft die schon so grell hervortretenden Mängel dieses ungesunden Zustandes übersehen? Ist es nach den bisherigen Erfahrungen gerechtfertigt, die fernere Erziehung dieser großen Masse der Kirche allein zu überlassen? Oder hat letztere den Beweis gegeben, daß sie die Fürsorge*) für diesen Theil der jungen Bevölkerung in der rechten Art wahrnimmt? Darf überhaupt die Kirche von Staatswegen zu einer Art von polizeilicher Mithülfe zugezogen werden!

Keine dieser Fragen wird man bejahen wollen. Obschon man damit nothwendig zur Annahme meiner Propositionen gedrängt wird, so habe ich doch noch mannigfachen Widerspruch zu erwarten, dem ich von vornherein zu begegnen versuchen will.

---

*) Die Geistlichkeit hat für die jungen Handwerker in den sogenannten Gesellen- und Jünglings-Vereinen unzweifelhaft viel gethan. Wir kennen Beispiele, daß sich namentlich jüngere Geistliche mit einer höchst achtungswerthen Selbstverläugnung und mit unberechenbaren Opfern an Zeit, Mühe und Geld die Fortbildung dieser Jünglinge angelegen sein ließen. Allein die Lehrlinge sind sich völlig allein überlassen geblieben.

Zunächst kann es nicht auffallen, in einer Zeit, da Alles zu unbedingtem Gehorsam und zur Unterwürfigkeit unter den Staat hindrängt, auch das andere Extrem vertreten zu finden: den schrankenlosesten Subjectivismus. Er wurzelt noch in den Ideen und Bestrebungen des Anfangs unseres Jahrhunderts. Dieser begehrt die Erziehung als ein unveräußerliches Recht der Familie.

Wilhelm von Humboldt construirte gegen Ende des vorigen Jahrhunderts in seiner Schrift: „Von den wahren Grenzen der Wirksamkeit des Staates" eine Politie, in welcher die Staatsmacht auf ein Minimum reducirt ist: ein treues Abbild von den damals unter den Gebildeten der Nation herrschenden Auffassungen von dem sogenannten Nothstaat. Selbst der beste Staat galt in jener Zeit eben nur für ein nothwendiges Uebel. Von diesem Standpunkte aus erklärte auch Hegel in seiner zweiten Gymnasialrede die Zucht der Sitten als eine nicht öffentliche Sache, sondern als ein Geschäft und eine Pflicht der Eltern. In der dritten Rede führt derselbe Philosoph aus, daß die Disciplin und moralische Wirksamkeit der Schule sich nicht auf den ganzen Umfang der Existenz des Schülers erstrecke, der nur mit einem Fuß in derselben stehe. Diese selbst ist ihm nichts weniger als Staatsanstalt, sie steht ihm zwischen der Familie und der wirklichen Welt und wirkt im Auftrage der Familie und auf Grund des ihr von letzterer geschenkten Vertrauens.

Dieser Standpunkt mochte so lange seine Berechtigung haben, als die Familie ihrer Verpflichtung, auch für das sittliche Wohl der Kinder zu sorgen, sich bewußt blieb. Heute aber, wo die Pflichten nicht mehr von Allen geübt werden, können auch die entsprechenden Rechte nicht ungeschmälert belassen werden. Das höhere Interesse der Gesammtheit erfordert diese Einschränkung auf das Entschiedenste. Wenn man heute übereinstimmend berechtigte Klagen vernimmt, daß die Jugend theils in Genußsucht erschlaffe, theils — was mehr von dem die höheren Schulen nicht besuchenden Theile gilt, — sittlich verwildere, so möchte man freilich bei der Gleichgültigkeit, mit der bislang der Staat solche Schäden hinnahm, meinen, daß derselbe in der That ein innigeres Interesse daran nicht zu nehmen brauche. Aber ist denn der Staat nicht eine sittliche Anstalt, die ohne die Sittlichkeit ihrer Angehörigen gar nicht bestehen kann? Und mehr noch! Der freieste Staat braucht ohne Zweifel auch die sittlichsten Personen. In der absoluten Monarchie ist der Mensch nur Maschine, nur thätig in der Hand eines höheren Willens und bedarf daher nur insoweit der Erziehung, daß er gehorchen lernt. Anders im constitutionellen Staat. An die Stelle des knechtischen Gehorsams muß hier der freie treten und eine edle Bereitwilligkeit, dem Staat alle Opfer an Gut und Blut, an Arbeit und Manneskraft zu bringen. Wie mag man hoffen, bei den jetzigen Zuständen der Erziehung ein so hohes Ziel zu erreichen? Mit Recht macht der Philosoph Aristoteles in dieser Beziehung darauf aufmerksam, daß das väterliche Gebot nicht so zwingend ist wie das Staatsgebot, und daß der Staat Alle ohne Ausnahme über einen Leisten schlagen könne.*) Wo das Interesse des

*) Aristot. Nic. Eth. X, 9, 11 und ff. übersetzt von Ad. Stahr: „Wenn der Mensch, um gut zu werden, sittlich erzogen und gewöhnt werden, und demnächst das ganze Thun und Treiben seines Lebens ein sittlich gutes sein und er weder mit noch ohne seinen Willen das Schlechte thun muß, und wenn alles dies nur geschehen kann, wenn der Mensch nach einem gewissen Vernunftgesetz und nach richtigen Institutionen

Staates mitspricht, haben wir uns Alle zu fügen. Auf diesem Grundsatz beruhen schon so viele Gesetze, die das Recht des Individuums einschränken, wie das der Schulpflicht und des Impfzwanges, das der allgemeinen Wehrpflicht, das des Zeugenzwanges u. s. w. Um wie viel mehr Recht hat der Staat dazu, die Festsetzung gewisser Erziehungsgrundsätze für sich in Anspruch zu nehmen, da ihn hierzu die Pflicht der Selbsterhaltung recht eigentlich nöthigt! Scheinbar schwerer wiegt es, wenn mein Vorschlag den Vorwurf erfährt, daß nach ihm die Erziehung einem Institut überantwortet wird, das nur auf dem Utilitätsprincip erbaut sei. Wo sei die erwärmende, adelnde Idee, in der die Jugend an der Hand eines Staatsbeamten heranwachse? Auch hier tritt uns wieder die Vorstellung vom Staate entgegen, die wir oben schon zurückwiesen. Wo ist denn eine idealere Grundlage für die Erziehung der Jugend zu finden als in der Platonischen *δικαιοσύνη*, auf welcher der Staat beruht? Auch in dem christlichen Staate weht ein anderer Geist nicht. Oder haben etwa jene „christlichen" Jesuitenschulen, in denen das Trachten nach Ehre zum Hebel jeder geistigen Anspannung und Leistung gemacht wurde, in einem christlicheren Geiste die Jugend erzogen? Der christliche Geist ist ja übrigens, Gott sei Dank! heute nicht mehr blos hier oder da; er ist jetzt ein untrennbarer Bestandtheil unserer Cultur, ein Gemeingut des deutschen Volkes geworden, so zwar, daß gar viele Männer, die sich äußerlich gar nicht zur Kirche halten, mehr von ihm, wenn auch ganz unbewußt, in sich haben als so mancher zelotische Bekenntnißschrift. Darum ist es entweder eine Phrase oder es versteht sich von selbst, daß die Erziehung unserer Jugend im christlichen Geiste geschehen muß. In keinem Falle darf die von mir vorgeschlagene Staatserziehung als in einem Gegensatz zur christlichen stehend aufgefaßt werden.

Endlich höre ich meine Gegner einwerfen, daß ich die Bedeutung der Familie in einer Weise verkenne und herabsetze, die den Bestand des Staates selbst in Frage stelle. Dasselbe sagte man Luther nach, als er sein Sendschreiben an die Städte erließ, daß sie christliche Schulen aufrichten sollten. „Ein Jeglicher mag seine Söhne und Töchter wohl selber lehren und sie ziehen mit Zucht." Ich antworte mit Luther: „Ja, man siehet wohl, wie sich's lehret und zeucht!" Sodann weiß ich sehr wohl, daß die Staaten sich stets auf die Familie gründeten. Aber ich erkenne in der Entwickelung der Mensch-

---

lebt, welche Kraft haben, sich Geltung zu verschaffen: so hat zunächst das väterliche Gebot nicht die dazu erforderliche Stärke und zwingende Kraft, ebensowenig wie überhaupt das Gebot eines einzelnen Mannes, wenn derselbe nicht König oder sonst eine mit absoluter Macht bekleidete Person ist. Das Gesetz dagegen hat zwingende Kraft, denn es ist eine Vorschrift, die so zu sagen aus der praktischen Klugheit und Vernunft hervorgegangen ist. Dazu kommt noch eins: wenn es Menschen sind, die unseren Neigungen entgegentreten, so hassen wir sie, auch wenn ihr Widerstand gerecht ist, das Gesetz hingegen, weil es überhaupt nur die Norm für das Rechte und Gute aufstellt, erregt in uns kein Gefühl des Widerwillens. In dem einzigen lacedämonischen Staate, wenn man ein paar andere ausnimmt, scheint der Gesetzgeber sich um die Auferziehung und die Unterrichts- und Bildungsgegenstände der Individuen bekümmert zu haben, während dagegen in den meisten übrigen diese Dinge völlig verwahrlost sind, und Jeder lebt, wie er Lust hat, auf gut kyklopisch richtend über Weib und Kinder." Die letzten Worte enthalten eine Anspielung auf Hom. Odyss. 9. 114. Diese Worte passen genau auf unsere Verhältnisse. Die Nothwendigkeit gesetzlicher Verordnungen gegenüber der elterlichen Nachsicht, welchen sich Alle in gleicher Weise zu unterwerfen haben, läßt sich nicht schärfer darthun.

heit die Intention, das ζῶον πολιτικὸν mehr und mehr darzustellen. Und wenn bisher die Culturstaaten gerade in dem Zeitpunkt zusammenfielen, wo sie die Familie absorbirt hatten, so ahne ich hier dennoch den Ansatz zur Erklimmung einer höheren Stufe der Vervollkommnung, die allerdings nicht gleich bei dem ersten Versuch gelingt, wohl aber dann gelingen könnte, wenn die nöthigen Zwischenglieder und helfenden Momente durch den Gang der Entwickelung vorher geschaffen sind. Diese mit bewußter Ueberlegung allmählich zu schaffen, betrachte ich als die Aufgabe unserer Zeit. Hier mögen wir von dem praktischen und staatsklugen Volke der Römer lernen, die zwar nie von der Vorzeit überkommene Institutionen durch Gesetze aufhoben, aber doch rechtzeitig für deren Ersatz durch zeitgemäßere Bedacht nahmen, wenn erstere sich überlebt zu haben schienen.

6.

Die Organe des Staates bei dem Werk der Erziehung.

Es entsteht nun die Frage, durch welche Organe der Staat die Erziehung zu leiten habe. Als solches gilt mir in erster Linie die Familie. Erst in diesem Sinne gefaßt, erhält sie heute ihre rechte Bedeutung. Da die Eltern- und die Kindesliebe die erste Basis für die Sittlichkeit ist, so wird sich in ihrem Schooße auch die Erziehung in dem ersten Stadium am glücklichsten vollziehen. Bis zum siebenten Jahre mögen die Kinder beiderlei Geschlechts ganz dem elterlichen Hause überlassen bleiben. Hier sollen sie sich zunächst körperlich entwickeln und auch die ersten geistigen Eindrücke von der Mutter empfangen. Die Eigenart der Eltern mag Gelegenheit haben, sich bei den Kindern Geltung zu verschaffen, damit der Charakter der Staatsbürger vor Einförmigkeit bewahrt bleibe.

Wo die Erziehung von Eltern unverständig betrieben oder ganz vernachlässigt wird, hat der Waisenrath unter dem Vorsitz des Gemeindehauptes und unter Zuziehung des Geistlichen des bezüglichen Bekenntnisses über die einzuschlagenden Schritte zu berathen und zu beschließen. Wenn Rath und Zuspruch fruchtlos bleiben, so ist es dem pflichtmäßigen Ermessen des genannten Collegiums anheimgestellt, das Kind anderweitig geeignet unterzubringen. In den größeren Städten wird durch Einrichtung von Kindergärten denjenigen Eltern, welche durch die Art ihrer Beschäftigung außer dem Hause von der Beaufsichtigung der Kinder abgezogen werden, Gelegenheit zu bieten sein, dieselben für die Zeit ihrer Abwesenheit von Hause fremder Obhut anzuvertrauen.

Erst mit sieben Jahren tritt das Kind in die Volksschule ein. Wenn Solon, Plato und Aristoteles dies Lebensjahr für den Beginn des Unterrichtes ansetzten, so haben wir, die wir nördlicher wohnen, es wohl zu überlegen, ob das fünf- und sechsjährige Kind, das bei uns gesetzlich schon zum Schulbesuch verpflichtet ist, nicht besser noch von den Anstrengungen des Denkens verschont bleibt.*) Von dem Eintritt in die Schule ab soll das Kind keineswegs dem

*) Wenn Friedrich der Große und schon dessen Vater die Kinder wenn nicht früher, so doch wenigstens mit dem 5. Lebensjahre für die Schulen in Anspruch nehmen, so möchte ich hierin den Versuch sehen, schon in möglichst frühem Alter dem Lehrer

elterlichen Einfluß entzogen werden, wohl aber in der Schulanstalt eine staatliche Einrichtung respectiren lernen. Die Verantwortung für die Erziehung des Kindes dem Staate gegenüber ruht auf dem Lehrer, der kraft seines Amtes überall einzuwirken hat, wo er das Seelenheil seines Zöglinges gefährdet sieht. Dabei versteht es sich aber von selbst, daß Seitens der Schule eine tactvolle Berücksichtigung der häuslichen Verhältnisse stattfinden und eine ängstliche Schonung der Pietät gegen die Eltern geübt werden muß. Je älter das Kind wird, desto mehr rückt der Schwerpunkt der Erziehung in die Schule. Diese aber darf nicht durch den Lehrer allein vertreten sein. Den Unterricht zwar leitet er allein, die Disciplin aber, soweit sie nicht unmittelbar mit dem Unterricht verwachsen ist, gehört einem Collegium, das unter dem Vorsitz des Rectors oder Directors aus den Lehrern der betreffenden Anstalt und aus gewählten Vertretern der Gemeinde besteht. Im Einklang mit den staatlich gegebenen Schulgesetzen und den erläuternden Anordnungen der berufenen Behörden hat dieses nicht nur die speciellen Schulordnungen festzusetzen, sondern auch über die Beachtung derselben von Seiten der Familien, der Lehrer und der Schuljugend zu wachen und überhaupt die Schulzucht zu üben. Die Censuren und Versetzungen, die Bestimmung und Abmessung der Strafen für gröbere Vergehungen, die Anordnungen bezüglich der Schulfeste u. a. gehören vor sein Forum. Mit seiner Genehmigung erfolgt mit 14 Jahren der Austritt des Kindes aus der Volksschule. Diese Genehmigung ist zu versagen, wenn die intellectuelle und sittliche Reife bezweifelt werden muß. Der aus der Schule entlassene Knabe bleibt, ebenso wie das in dem gleichen Falle befindliche Mädchen, zum regelmäßigen Besuch der überall, namentlich auch auf dem platten Lande einzuführenden Fortbildungsschulen verpflichtet und beide treten unter den erziehlichen Einfluß und die Disciplin des Collegiums der Fortbildungsschule, in welchem dem Laienelement eine entsprechend stärkere Vertretung wegen der hineinspielenden Interessen der gewerblichen Stände einzuräumen ist. Eine Stunde, für die von dieser Behörde die Zeit festzusetzen ist, muß täglich mit Ausnahme des Sonntags diesem Unterricht gewidmet werden. Derselbe hat die Kenntniß der Organisation des Staates, der Rechte und Pflichten der Staatsbürger und der wichtigeren Gesetze zu vermitteln*), die der vaterländischen Geschichte zu vertiefen, außerdem in den Städten den Bedürfnissen der Gewerbe zu dienen, auf dem Lande aber die Disciplinen der Ackerbauschulen soweit als möglich auf-

---

einen Einfluß auf die Erziehung des Kindes zu sichern. Denn daß ein Kind in so zarter Jugend dem Unterricht mit Erfolg und, wenn dies, ohne Schaden an seiner geistigen und körperlichen Gesundheit folgen könne, bezweifle ich nach meinen Erfahrungen. Ja, ich bin sehr geneigt, die Erscheinung, daß es unserer Zeit an hervorragenden geistigen Capacitäten so sehr fehlt, auf Rechnung des zu frühen Schulbesuches zu setzen. Was Aristoteles von den Gefahren zu frühzeitiger Anstrengung des kindlichen Körpers durch die gymnastischen Uebungen sagt, (Pol. VIII, 4. *ἐν γὰρ τοῖς Ὀλυμπιονίκαις δίο τις ἂν ἢ τρεῖς εὕροι τοὺς αὐτοὺς νενικηκότας ἄνδρας τε καὶ παῖδας, διὰ τὸ νέους ὄντας ἀφαιρεῖσθαι τὴν δύναμιν ὑπὸ τῶν ἀναγκαίων γυμνασίων.*) findet ganz entsprechende Anwendung auf zu früh dem kindlichen Geist zugemutbete Anspannung.

*) Als ein ganz vorzügliches Lehrbuch für diesen Theil des Unterrichts wäre zu empfehlen: Deimling, Die Segnungen der menschlichen Gesellschaft. Populäre Betrachtungen aus dem Gebiete des sittlichen Lebens. Ein Büchlein für das Volk und die Jugend. Straßburg, W. Schauenburg, 1873. Dies belehrende und noch mehr anregende Buch sollte auch in keiner Schüler-Lesebibliothek fehlen.

zunehmen. Der Elementarlehrer wird auf dem Seminar diejenige Vorbildung erhalten müſſen, die ihn für die Ertheilung dieſes Fortbildungsunterrichts befähigt.*) Am Sonntag Nachmittag verſammelt ſich die geſammte männliche Jugend in Stadt und Land auf dem Turnplatze, um ſich mit Spielen zu beluſtigen. Daß dieſer bald der Sammelplatz auch der Eltern werden und auf dieſe Weiſe eine würdigere Begehung der Sonn- und Feſttage im Volk ſich anbahnen wird, iſt zu hoffen. Für die Mädchen wird ein Induſtrieunterricht eingerichtet, der dieſelben befähigt, die in der Familie vorkommenden weiblichen Handarbeiten ohne fremde Unterſtützung zu fertigen.

Den Schlußſtein der Erziehung der männlichen Jugend bildet dann ähnlich wie einſt in Athen die militäriſche Ausbildung zur Vertheidigung des Thrones und Vaterlandes. Erſt mit der Entlaſſung von der Fahne, alſo in der Regel mit 23 Jahren, gewinnt der junge Mann das Recht der freien Selbſtbeſtimmung, das Recht, einen eigenen Hausſtand zu begründen, überhaupt die Rechte eines Staatsbürgers.**)

7.

Von den Mitteln der Erziehung, beſonders in den höheren Lehranſtalten.

Nachdem wir in großen Zügen die Inſtitution der Volkserziehung entworfen haben, wenden wir uns ſpecieller zur Beſprechung der Erziehung, welche die höheren Lehranſtalten geben ſollen. Es ſpringt ſofort in die Augen, daß den Gymnaſien, inſofern ſie für die Univerſitäten vorbereiten, die Aufgabe zufällt, die künftigen Führer des Volkes zu bilden. Daraus folgt, daß es nicht darauf ankommen kann, die das Gymnaſium beſuchende Jugend nach der Schablone nur zum Gehorſam zu erziehen. Schon Ariſtoteles, der doch die Staatserziehung eingeführt wiſſen wollte, verkennt nicht, daß die Familienerziehung in einem Punkte einen Vorzug enthalte, nämlich inſofern ſie individueller ſei, denn jene. Der Lehrer hat alſo, um dieſen Nachtheil möglichſt gering zu machen, ſtets zu bedenken, daß der Menſch zu einer Perſon gebildet werden ſoll. Die Intentionen der einzelnen Naturen müſſen inſoweit berückſichtigt werden, als ihre Anlage nicht fehlerhaft iſt. Demnach wird man ſich zwar beiſpielsweiſe auf das Aengſtlichſte zu hüten haben, einem ſich ſchon früh entwickelnden Ehrgeiz Nahrung zu geben, andererſeits aber wird man Anſtand nehmen, einen träumeriſchen Knaben zu einem willenskräftigen machen

*) Das verlangt auch Felix, Die Arbeiter und die Geſellſchaft, Leipzig 1874, S. 206. Vergleiche auch Dr. Jürgen Bona Meyer, Die Fortbildungsſchule in unſerer Zeit, Berlin 1873. Muſtergültig iſt das Geſetz über den Fortbildungsunterricht im Herzogthum Gotha vom 3. Juni 1872. Vergleiche endlich auch Dr. Vict. Böhmert, Arbeiterverhältniſſe und Fabrikeinrichtungen der Schweiz. Bd. I. Zürich 1873.

**) Friedrich der Große betont in ſeiner Schrift de l'éducation (Oeuv. t. XXIII), daß es ſehr ſchädlich wirke, den jungen Mann zu zeitig zu emancipiren. Er will daher den Sohn bis zum 26. Jahre in der väterlichen Vormundſchaft belaſſen wiſſen. Unſere Zeit hat, wir meinen nicht mit Recht, die Entlaſſung der Mündel aus der Vormundſchaft auf ein weit früheres Lebensjahr zurückgelegt.

zu wollen, vielmehr sich bemühen, jene Träumereien in die rechte Bahn behufs Erhebung zu intellectueller Klarheit zu lenken. Ne quid invita Minerva! Damit wollen wir aber keineswegs einem Glauben an blinden Fatalismus das Wort reden. Wo in der Pädagogik dieser herrscht, da ist die Wirkung des Erziehers bedeutungslos und nur, wie sich der hochverdiente Trendelenburg in seinen Vorlesungen über Pädagogik und Didactik so treffend äußerte, der Resultante in dem Parallelogramm der Kräfte zu vergleichen. Also unter möglichster Berücksichtigung der individuellen Anlagen lenke man den Knaben und Jüngling zur willigen Fügsamkeit in den vernünftigen Willen des Andern; zeitig lerne er seinen Sonderwillen unter den des Allgemeinen, des Gesetzes beugen. Der rechte Weg zur Erlernung der Kunst des Befehlens, die ja gerade die Gymnasialjugend sich aneignen soll, führt — das wußte schon das Alterthum — nur durch die Aneignung der Kunst des Gehorchens. Den jungen Mann zu befähigen, sich als dienendes Glied dem großen Ganzen, dem er durch Geburt angehört, anzuschließen, das sei Ziel der Erziehung. Aber wenn auch der Eigenwille überall zu unterdrücken ist, so doch gewiß nicht der eigene Wille. Müssen wir doch gerade Charaktere zu bilden suchen, zumal in dieser Zeit, die an solchen, wie die landläufige Klage heißt, in demselben Grade vor andern Zeiten bittern Mangel leidet, wie sie dieselben gerade vor andern Zeiten braucht.

Unter den Mitteln nun, die Aufgabe der Erziehung zu lösen, unterscheiden wir directe und indirecte. Unter den ersteren steht obenan der Unterricht. Dieser muß so gewiß seine ethische Seite haben, wie die Erziehung unterrichtend sein muß. Abgesehen auch von der Förderung der Intelligenz und der Gewöhnung an ein consequentes Denken, welche beide den Willen nothwendig beeinflussen, hat auch die Disciplin und die Methode des Unterrichts für den Schüler ungefähr dieselbe Bedeutung wie der sogenannte Drill des Exercirplatzes für die militärische Ausbildung. Der Zwang zur Aufmerksamkeit und geistigen Thätigkeit verleiht in dem Maße sittliche Kraft, als er nicht mehr blos äußerlich geübt wird. Und nicht die Lust am Lernen, Wissen und Können als an solchen darf allein gepflegt werden, viel mehr noch die Freudigkeit des Bewußtseins erfüllter Pflicht. Namentlich von dieser Seite gewinnt in meinen Augen das sogenannte Extemporale eine pädagogische Bedeutung. Bei dessen Anfertigung arbeitet der Jüngling mit vollster Anspannung aller seiner geistigen Kräfte und hat nicht nur darzuthun, daß er sich einen bestimmten Schatz von Kenntnissen erworben hat, sondern vor Allem daß er sein Pfund, eben dies sein Wissen, mit Besonnenheit und Geistesgegenwart anzuwenden und so seine Schuldigkeit zu thun vermag. Er muß das Gefühl haben, nur dann ein nützliches Glied des Schulkörpers zu sein, wenn er von seinem Wissen an der rechten Stelle auch Gebrauch zu machen versteht. Daher gilt es mir auch als eine unabweisliche Pflicht jedes Lehrers, eben damit er diese Gelegenheit, erziehlich auf den Schüler einzuwirken, nicht verliere, daß er seine Extemporalien selbst zusammenstelle, so zwar, daß er im höchsten Maße die Concentration des gesammten geistigen Vermögens gelegentlich dieser Uebung bei seinen Zöglingen herbeiführe.*) Gedankenlosigkeit,

*) Diese Forderung ist von jeher von den Gymnasialpädagogikern aufgestellt worden, so z. B. von Nägelsbach. Vergl. Autenrieth, Carl Friedrich von Nägelsbach's

dieſer Mehlthau auf dem friſchen Geiſte des Jünglings, wird durch Nichts ſo gepflegt, wie durch Uebungsſtücke, in denen entweder keine rechte Beziehung zu dem zeitigen Claſſenpenſum Statt hat, oder überhaupt zu wenig Kraft und Aufmerkſamkeit in Anſpruch genommen wird. Je älter der Knabe wird, deſto höhere Anforderungen darf und muß das Extemporale an ſein Leiſtungsvermögen ſtellen.

Demnächſt übt der Stoff des Unterrichts durch das Medium des Erkenntniß- und Gefühlsvermögens unzweifelhaft Einfluß auf das Willensvermögen. In dieſer Beziehung iſt ſeit Anfang dieſes Jahrhunderts, beſonders aber in den letzten Jahren, immer dringender eine Reorganiſation des höheren Schulweſens in Deutſchland von Männern begehrt worden, deren Patriotismus ihren Vorſchlägen ein beſonderes Gewicht verleihen dürfte. Und es iſt wahr: haben wir unſere Kinder wirklich zur Vollkommenheit des deutſchen Weſens zu erziehen, ſo wird ſich das Gymnaſium einer Berückſichtigung dieſes Zieles auch in der Wahl der Unterrichtsfächer und demgemäß einer theilweiſen Aenderung ſeiner Anforderungen in wiſſenſchaftlicher Hinſicht nicht wohl entziehen können. Denn die gelehrte Schule gönnt bis jetzt dem deutſchen Geiſte immer noch wenig Spielraum. Die alten Traditionen, welche ja freilich aus einer großen Zeit ſtammen, erweiſen ſich mächtiger als der heut ſich erhebende Ruf nach nationaler Erziehung. Hat man vordem mit Unrecht dem Gymnaſium den ſchweren Vorwurf gemacht, daß es durch ſeine einſeitige und ſtarre Betonung des antiken Claſſicismus jene unſelige Zerriſſenheit der deutſchen Nation in Gelehrte und Ungelehrte verſchuldet habe, — ich ſage mit Unrecht, denn an welche andere Quelle hätte es wohl die wiſſensdurſtige Jugend führen ſollen? — ſo wird man doch heut zu Tage über den Claſſikern des Alterthums die nationalen nicht vernachläſſigen dürfen. Ja mehr noch! Wenn der Senat der Berliner Univerſität in ſeinem bekannten Gutachten über die Möglichkeit der Zulaſſung der Realſchul-Abiturienten zu den Univerſitäts-Studien dem Knaben eine ideale Richtung eingeflößt wiſſen will, damit er nicht ſpäter „im materiellen Treiben“ untergehe, ſo müſſen wir wünſchen, daß dieſe Ideale in erſter Linie aus dem deutſchen Geiſte geſchöpft werden. Das Studium der deutſchen Geſchichte, Sprache und Litteratur muß in weiteren Grenzen betrieben, der deutſche Aufſatz der Gradmeſſer der Reife des Abiturienten, der lateiniſche Aufſatz gänzlich abgeſchafft werden. Die Sprache iſt der Menſch, und unzweifelhaft ſaugt der Knabe und der Jüngling durch den ſelbſtändigen Gebrauch der lateiniſchen Sprache in den Aufſätzen etwas von jenem römiſchen Geiſt in ſich auf, der dem deutſchen keineswegs homogen iſt. „Zwei Dichter haben mein Vaterland im Liede einfach und groß charakteriſirt: der eine beſang es als das Vaterland der Treue, der andere als das Land voll Lieb' und Leben. Hat jemals ein Volk, ſeitdem die Menſchheit nach Vervollkommnung ringt, durch edlere Erſcheinungen hervorgeleuchtet? Liebe, Treue, Leben — das ſind die drei wunderkräftigen, gewaltigen, unzerſtörbaren Wurzeln des urdeutſchen Rieſenbaumes.“ *) Dieſer Geiſt der Liebe und Treue weht in

---

Gymnaſialpädagogik, Erlangen 1862, S. 110 und ff. Aber die Bedeutung des Extemporale hat am treffendſten der verſtorbene Director von Ilefeld, Scheibel, in den Verhandlungen der Schleſiſchen Directoren-Conferenz von 1867 charakteriſirt.

*) Kaſſner, Die deutſche Nationalerziehung. Berlin 1873, S. 171.

der lateiniſchen Sprache und Litteratur nicht. So mag denn das Herz des deutſchen Jünglings ſeine den Willen beeinfluſſende Begeiſterung aus der Litteratur und Geſchichte ſeines eigenen Volkes ſchöpfen. Gewiſſermaßen ein Complement dazu bilde das Studium der Alten, durch welches eine für die Ausbildung eines vernünftigen Willens heilſame Klarheit der Gedanken und beſonnene Intelligenz gewonnen wird. Denn an eine Einſchränkung oder gar Abſchaffung der altclaſſiſchen Studien kann kein Verſtändiger denken. Iſt doch der geiſtige Gehalt der beiden Culturvölker des Alterthums zu einem Beſtandtheil des modernen Germanenthums geworden.

„Das Leben aller Weltgeſchlechter ſchloſſen
In unſres wir; wir haben kühngemuth
Den fremden Geiſt in deutſch Gefäß gegoſſen,
Die fremde Form durchſtrömt mit deutſchem Blut.
Da ward, im Ringen tiefer nur genoſſen,
Zum Eigenthum uns das entlehnte Gut,
Und keine Blume, die mit frohem Glanze
Der Menſchheit aufging, fehlt in unſrem Kranze.“ *)

Wollten wir die alten Sprachen aus den Gymnaſien weiſen, ſo würden wir bald uns ſelbſt verlieren, ſo untrennbar iſt ihre Kenntniß mit dem deutſchen Weſen verknüpft. Vergeblich hätten dann die großen Philologen unſeres Volkes, Fr. A. Wolf und das Dioskurenpaar, Böckh und G. Hermann, die Kenntniß des Alterthums uns erſchloſſen, vergeblich Schiller und Goethe uns eine claſſiſche Litteratur geſchaffen.

In dritter Linie wirkt auf den Menſchen auch ein ſubſtantielles Element, wie es Hegel nennt, erziehlich ein. Es iſt dies in der Ordnung begründet, in der er lebt und nach der er ſeine geiſtige Organiſation bequemt und richtet, inwiefern die Grundſätze mehr als Sitte an ihn kommen und allmählich eigene Gewohnheiten werden. In dieſer Hinſicht iſt nun die Schule ein ſittlicher Zuſtand. „Sie iſt eine Sphäre, die ihren eigenen Stoff und Gegenſtand, ihr eigenes Geſetz und Recht, ihre Strafen und Belohnungen hat, und zwar eine Sphäre, die eine weſentliche Stufe in der Ausbildung des ganzen ſittlichen Charakters ausmacht. Die Schule ſteht nämlich zwiſchen der Familie und der wirklichen Welt und macht das verbindende Mittelglied von jener in dieſe aus. Das Leben in der Familie iſt ein perſönliches Verhältniß, ein Verhältniß der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens, es iſt nicht das Band einer Sache, ſondern das natürliche Band des Blutes. Das Kind gilt hier darum, weil es das Kind iſt; es erfährt ohne Verdienſt die Liebe ſeiner Eltern, ſowie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. In der Welt dagegen gilt der Menſch nur das, was er leiſtet, er hat den Werth nur, inſofern er ihn verdient. Die Schule nun führt den Menſchen aus dem Naturverhältniß der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. In der Familie herrſcht perſönlicher Gehorſam und Liebe, in der Schule Pflicht und Geſetz. Der formellen Ordnung halber hat das Kind dies zu thun, das Andre zu laſſen, was ſonſt wohl dem Einzelnen geſtattet werden könnte. Nach Andern ſich richten, Zu-

*) Geibel, Deutſch und Fremd, in „Gedichte und Gedenkblätter“. 5. Auflage. Stuttgart 1868.

trauen zu sich gewinnen, kurz die socialen Tugenden erwachsen in ihren Räumen." *)

Schon der Geist der Schule muß den Zögling in den Schranken der Bescheidenheit und Sittsamkeit, der Ordnung und Pflichttreue, des Gehorsams und der Fügsamkeit erhalten. Plato sagt sehr richtig, daß für alle Erziehung gewissermaßen die Grundpfeiler die Bescheidenheit und der Gehorsam seien. In dieser Beziehung wird darauf die Schule ihr Augenmerk zu richten haben, die Unerwachsenen prinzipiell von der Theilnahme an denjenigen Genüssen und Vergnügungen Erwachsener fern zu halten, die an sich unbedenklich auch der Jugend zu gestatten wären, die aber, weil im Verein mit Erwachsenen gewährt, ihr das unberechtigte Gefühl, diesen gleichzustehen, mitzutheilen geeignet sind. Im Kreise der Familie sind derartige Belustigungen unverwehrt, unstatthaft aber, sobald sich mehrere Familien zu einer gewissermaßen öffentlichen Feier zusammen vereinigen, wie dies beispielsweise bei den Tanzlustbarkeiten geschieht. Die Zuziehung von Schülern, und gehörten sie auch der obersten Classe an, zu Ressourcen-Ergötzlichkeiten halte ich nach den Erfahrungen, die ich darüber gemacht, für durchaus schädlich. Wie will man bei derartigen verfrühten Maßregeln noch hoffen, die Jugend vor der Blasirtheit zu bewahren, welche heute allerdings in Folge der durch die übel angebrachte, unverantwortliche und geradezu grenzenlose Nachgiebigkeit gewisser Eltern und sogar einzelner Lehrer verschuldeten Anticipation der Vergnügungen Erwachsener in erschreckendem Maße eingerissen ist und nicht nur die Unbefangenheit des kindlichen Herzens, den kostbarsten Schatz des Knaben, sondern auch die Fähigkeit der Begeisterung, der Weihe des Jünglings, zu rauben droht? Mit Recht hielten die Römer die sera juvenum aetas für das eigentliche Ziel der Erziehung. Aber auch die alte gute Sitte in der deutschen Familie schloß den Sohn, so lange er Schüler war, von Bällen und Schmausereien, ja sogar vom häuslichen Tisch aus, sobald Gäste geladen waren. Was thut die moderne Sitte dagegen? Als ob die Söhne und Töchter noch nicht genug Unterhaltung hätten, wenn sie an den Vergnügungen der Erwachsenen sich betheiligen, arrangiren hier und da Familien „von gutem Ton" noch besondere Kinderbälle. So werden Zierpuppen erzogen, so wird die natürliche Unbefangenheit und Wahrheit zeitig in den jugendlichen Herzen ertödtet, und an deren Stelle der Schein und die Phrase groß gezogen. Man bedenke doch ja, daß „dies die Jahre sind, in denen, wie Schiller sagt, der Knabe sich stolz vom Mädchen reißt, d. h. nach der Ordnung der Natur die Geschlechter Nichts von einander wissen wollen". „Diese Ordnung der Natur zu respectiren, wäre weise, sehr weise." **) Wer halb Knabe, halb Jüngling bereits seine Kinder-

*) Worte Hegel's, seiner dritten Gymnasialrede entnommen.

**) Briefe über Berliner Erziehung. Berlin 1872, S. 72. Ueber die Formalitäten bei der Einladung zu diesen Festen heißt es S. 73: „Man erwartet eine offizielle Einladung von Seiten der Eltern, und zwar, wo ein solcher vorhanden ist, durch den galonirten Bedienten mit weißer Halsbinde, da eine Botschaft durch das Dienstmädchen in solchem Falle schon als ein arger Formfehler von den Eltern und natürlich auch von den Kindern — übel genommen würde; damit nicht genug: ist die in Aussicht stehende Gesellschaft von der entsprechenden Größe, so ist auch jene Form nicht mehr brauchbar, man schickt durch den Bedienten die lithographirte Einladungskarte!" — „Ist die Einladung erfolgt, so werden die Vorbereitungen mit der entsprechenden Wichtigkeit und Gründlichkeit betrieben, denn in einem so glänzenden Hause können die

bälle mitgemacht hat, der ist für den Zauber der deutschen Minne verloren. Ihr Eltern, bedenkt es wohl, daß ihr eure Kinder für das höchste Glück unempfänglich macht, welches das Herz eines deutschen Jünglings oder einer deutschen Jungfrau erheben kann! Daß ihr die schönsten Jahre aus ihrem Leben streicht, in denen das stille Sehnen der Liebe zum Lied begeistert und erröthend den Spuren der Geliebten zu folgen zwingt! Auch um den Genuß der herrlichsten Litteraturschätze und um die durch deren Lectüre vermittelte jugendliche Begeisterung bringt ihr eure Lieben! Oder sollte Siegfrieds und Chrimhildens Liebe und Kudruns Treue verstehen, der schon im Knabenröckchen seine Pflichttänze zu machen gewiesen wurde?

Noch unzweifelhafter ist es mir, daß der Besuch der Schanklokale, auch in Begleitung Erwachsener, schlechterdings zu verbieten ist. Nur wo die Noth zwingt, also z. B auf Reisen, mag man Ausnahmen statuiren. Wenn nämlich Plato es dem Erzieher einschärft, namentlich zu verhüten, daß ein Mal ein Jüngling einen Alten etwas thun sehe oder reden höre, was mit der Sittlichkeit und Schamhaftigkeit collidirt, so wird diese Vorschrift gerade ein unbedingtes Verbot des Besuches der Restaurationen nothwendig machen. Denn daß am Biertisch die reverentia pueris debita beachtet werden würde, wird Niemand zu behaupten wagen. In Gegenwart seines Sohnes, so wird berichtet, sprach der ältere Cato mit solcher Vorsicht, als ob Vestalinnen zugegen wären. Und Aristoteles warnt eindringlich davor, die Kinder zu lange den Sklaven zu überlassen, deren Einfluß leicht ein entscheidender werden könnte. In unserem Volksbewußtsein lebte einst ein ähnliches Zartgefühl, das den Verkehr der Kinder mit den Dienstboten mit Argwohn beobachtete. Heute überläßt die Mutter ihren theuersten Schatz gern diesen Händen, um inzwischen ihrem Vergnügen nachzugehen oder sogenannten gesellschaftlichen Verpflichtungen zu genügen. Doch wir sprachen von dem Besuch der Restaurationslokale! Alle übrigen Gründe, die man für das Verbot desselben anführt, nämlich daß die Jugend vor Zerstreuungen bewahrt werden müsse, ferner, daß sie nicht das Recht auf einen durch Geld zu beschaffenden Genuß habe, da sie solches noch nicht verdiene, gelten nur erst in zweiter Reihe. Für mich ist entscheidend, daß die Bescheidenheit und Schamhaftigkeit der Jugend in den Gasthäusern Gefahren ausgesetzt ist.

Kinder aus einem so glänzenden Hause doch nicht anders als glänzend erscheinen. Ist der Tag des Festes da, so beginnen einige Stunden vor der „befohlenen" Zeit die Toiletten: der Friseur kommt und kräuselt den Mädchen die Locken um den platten Schädel, brennt den Knaben das Haar und zieht den Attachéscheitel über den jäh abstürzenden Hinterkopf. Daß die Mädchen nicht ohne Blumen im Haar erscheinen dürfen, namentlich wenn ein Tanz in Aussicht steht oder geradezu zum Ball geladen ist, versteht sich von selbst." — „Natürlich erscheinen die Knaben ganz in Schwarz, die Weste tief ausgeschnitten, das Jabot frisch gerollt und mit den goldenen Knöpfchen geziert (das faire jabot, ich verspreche es Ihnen, wird nicht ausbleiben), darunter das glatt gespannte Hosenbein und der zierliche Lackstiefel." — „Halten Sie es für möglich, psychologisch möglich, daß die Kinder, welche so zusammenkommen, nun harmlos miteinander wie Kinder spielen? Ist es nicht nothwendig, daß die Gedanken in der Richtung, in welcher man sie zwei Stunden zu Hause beschäftigt hat, forttreiben und so, zumal im Anfang, das Hauptgeschäft sein wird, sich gegenseitig zu mustern u. s. w." Wahrlich, wer ein Herz für die Jugend und für das Vaterland hat, wird nothwendig darauf geführt werden, daß hier ein vernünftigerer Wille die vom Pfade der Natur abirrende Sitte gewaltsam zurechtweisen müsse.

Mit sicherem Tacte verboten die Griechen den jungen Leuten auch das müßige Verweilen auf dem Markte. Die sittlichen Zustände der heutigen Zeit machen es durchaus nöthig, wenigstens für die Abendstunden das gleiche Verbot zu erlassen. Was den Besuch des Theaters anlangt, so empfiehlt es sich, der Jugend nur zu den großen Theatern den Zutritt zu gestatten. Vor wenigen Jahren hat der Kronprinz des deutschen Reiches ein sehr beherzigenswerthes Urtheil über die Berliner Lokalbühne gesprochen. Auch die Possen, die in den kleinen und mittleren Provinzialstädten aufgeführt zu werden pflegen, sündigen derartig gegen Moral und Geschmack, daß sie eigentlich polizeilich verboten werden müßten. Wenn Väter und Mütter dieselben in Begleitung ihrer Söhne und Töchter anstandslos besuchen und bis zum Schluß ohne Erröthen ausharren können, so ist damit ein neuer Beweis erbracht, daß der Staat ohne Schaden für das Volksthum die Jugenderziehung nicht länger den Eltern allein überlassen darf.*)

Die Benutzung der Leihbibliotheken seitens der Zöglinge ist mit Rücksicht auf die lascive Romanlitteratur, die in denselben hauptsächlich vertreten zu sein pflegt, gänzlich zu untersagen.

Der Bescheidenheit und Züchtigkeit widerspricht auch jedes renommistische Auftreten in der Oeffentlichkeit. Hier wird jedoch der persönliche Einfluß des Lehrers ohne directes Verbot wohl am weitesten wirksam sein. Schülerverbindungen, die ihren Grund nicht in wissenschaftlichen Studien finden, sind streng zu unterdrücken. Dagegen ist ein vernünftiger Corpsgeist innerhalb der Classenverbände sorgsam zu pflegen. Eine publicistische Thätigkeit darf dem Schüler selbst dann nicht gestattet werden, wenn sich Lehrer finden sollten, welche die Redaction und Verantwortung für Schülerzeitschriften zu übernehmen Willens wären. Ein derartiges Heraustreten in die Oeffentlichkeit widerspricht allen gesunden pädagogischen Grundsätzen.

Endlich kann es sich noch fragen, ob die Einführung einer Tagesordnung für die ganze Schule oder für die Schüler einzelner Classen wünschenswerth erscheine. Dies verneine ich, selbst für die unteren Classen, und zwar erstens, weil die Schule nicht ohne zwingende Noth das häusliche Leben zum Gegenstand reglementarischer Bestimmungen machen soll, sodann weil wir — und das ist die Hauptsache — einen freien Gehorsam und eine Erziehung zu selbständiger Arbeit anzustreben haben. Eine derartige Anordnung dürfte nur ausnahmsweise in den unteren Classen auf Zeit, über Schüler der oberen Classen aber nur in ganz besonders qualificirten Fällen als Strafe bei fortgesetzter Pflichtvernachlässigung verhängt werden, und zwar ebenfalls nur auf eine kürzere Frist, um immer wieder die Möglichkeit zu freier Thätigkeit zu eröffnen.

Eine unmittelbare Einwirkung auf die Sittenzucht haben die moralische Belehrung und die Ahndung der Uebertretungen, von denen nun die Rede sein wird.

„Man könnte die ersteren für überflüssig halten, weil bei solchem Reden und Wissen häufig alle übeln Leidenschaften, kleine Empfindungen und vor-

*) „Ferner soll das Gesetz jüngere Leute weder bei Spottspielen noch bei Komödien als Zuschauer zulassen, bevor sie das Alter erreicht haben, in welchem ihnen gestattet ist, bei dem gemeinschaftlichen Mahl ihren ordentlichen Platz einzunehmen und ungemischten Wein mitzutrinken." Aristol. Polit. VII, 15.

nehmlich moraliſcher Eigendünkel Platz greifen können. Es bleibt aber dennoch nicht weniger wichtig, nicht lediglich auf die natürliche Entwickelung des Guten aus dem Herzen und auf die Angewöhnung durch das Beiſpiel ohne Reflexion ſich zu verlaſſen, ſondern das Bewußtſein mit den ſittlichen Beſtimmungen bekannt zu machen, die moraliſchen Reflexionen in ihm zu befeſtigen und es zum Nachdenken darin anzuleiten. Denn an dieſen Begriffen haben wir die Gründe und Geſichtspunkte, aus denen wir uns und Anderen Rechenſchaft über unſere Handlungen geben, die Richtungslinien, die uns durch die Mannichfaltigkeit der Erſcheinung und das unſichere Spiel der Empfindungen hindurch leiten. Es iſt der Vorzug des Selbſtbewußtſeins, daß es ſtatt der Feſtigkeit des thieriſchen Inſtincts einerſeits willkürlich iſt und andrerſeits dieſer Willkür aus ſich ſelbſt durch den Willen Schranken ſetzt. Das Feſte und Bindende gegen das Unſtäte und die Widerſprüche jener Seite ſind die ſittlichen und dann noch mehr die religiöſen Beſtimmungen." *)

Deshalb ſcheint es mir höchſt nothwendig, daß der Ordinarius auch ſtets der Religionslehrer ſeiner Claſſe iſt. Wenn auch oft der Fall eintreten mag, daß der Ordinarius die Religionsfacultas entweder gar nicht oder doch nicht für ſeine Claſſe hat, ſo wird doch meines Dafürhaltens in keinem Fache ſo leicht von der Unterrichtsberechtigung, die doch nur auf Grund einer beſtimmten Summe von Kenntniſſen erworben iſt, abzuſehen ſein, wie gerade in der Religionswiſſenſchaft. Mir will es ſogar ſcheinen, als ob es mit dieſer Disciplin nicht ſo ſchlecht auf dem Gymnaſium beſtellt ſein würde, wenn der Lehrer auf Einzelheiten der Dogmatik weniger einzugehen in der Lage iſt.**) Daß im Allgemeinen gerade der Ordinarius dieſen Unterricht mit dem größten Segen für das Herz und die Kräftigung des vernünftigen Willens ſeiner Zöglinge geben wird, iſt mir unzweifelhaft.

Der Altmeiſter der Pädagogik, Quintilian, giebt bekanntlich die höchſt beherzigenswerthe Mahnung***), man möge die Zöglinge durch treue Beaufſichtigung anleiten, zu thun, was recht iſt, damit man nicht hinterher gezwungen werde, dieſelben zu ſtrafen, wenn ſie Unrecht thäten. Daß das Ziel des Lehrers in der That darauf gerichtet ſein muß, durch ſeine geſammte Wirkſamkeit die Strafen unnöthig zu machen, iſt unzweifelhaft. Aber ſelbſt der beſte Lehrer und ſelbſt die beſte Schule vermag ganz ohne Strafen nicht durchzukommen. Und wenn ich ſchon geneigt bin, aus dem Umſtande, daß ein Lehrer häufig zu Strafen ſchreiten muß, mir ein ungünſtiges Urtheil über ſeine päda-

---

*) Aus Hegels dritter Gymnaſialrede.

**) Wie weit ſich der Lehrer bei ſolchen dogmatiſchen Klaubereien von den wirklich nutzbringenden Betrachtungen verlieren kann, dafür ein Beiſpiel. Hollenberg, Hülfsbuch für den evangel. Religionsunterricht in Gymnaſien, Berlin bei Wiegand und Grieben, gibt zu § 51 einen Excurs über die Engel, indem es von ihnen unter Anderem wörtlich heißt: „eine geſchlechtliche Fortpflanzung findet nicht Statt." Gerade dieſe Materie muß wohl einen beſonderen Reiz zu weiteren Speculationen bieten. So iſt mir zufällig bekannt, daß ein anderer Religionslehrer die Arten der Engel ſeine Schüler ſorgfältig unterſcheiden lehrt.

***) Quintil. inst. orat. I. 3, 14. Caedi vero discipulos — — minime velim. Primum quia = — — postremo quod ne opus erit quidem hac castigatione, si assiduus studiorum exactor astiterit. Nunc fere neglegentia paedagogorum sic emendari videtur, ut pueri non facere, quae recta sunt, cogantur, sed, cum non fecerint, puniantur.

gogiſche Geſchicklichkeit und ſeine Treue im Amt zu bilden, ſo erregt in mir doch die Prahlerei ſtrebſamer Collegen, daß ſie ganz der ſtrafenden Einwirkung zu entrathen vermöchten, noch größere Bedenken über deren erziehliche Wirkſamkeit.

Die Strafe charakteriſirt ſich als ein gewaltſamer Eingriff in die moraliſche Entwickelung des Zöglings.*) Ihre Anwendung beruht auf dem Satz, daß Vitia fugere est virtus et sapientia prima. Aus der Luſt über die Beſiegung des Fehlers entſpringt dann die höhere Luſt zur Tugend.

Die Schulſtrafen werden nicht ſowohl auf die Abſchreckungstheorie als vielmehr auf die Beſſerungs- und Sühntheorie zurückzuführen ſein. Der Lehrer muß durch die Strafe beſſern wollen, der Schüler in ihr eine Sühne für ſeine Verſchuldung um der verletzten Gerechtigkeit willen erblicken. Aus dem erſten Satz folgt, daß die Strafen, die auf einer Reizung des Ehrgefühls beruhen, mit großer Vorſicht angewendet werden müſſen. Man hat zwar gemeint, daß man die niedere Neigung zunächſt nur durch Erregung einer relativ höheren Neigung vertreiben müſſe, um ſo allmählich den Zögling der ſittlichen Vollkommenheit, ſoweit überhaupt dem Menſchen möglich, näher zu führen. Die Trägheit z. B. iſt Neigung der vegetabiliſchen Welt, und ſo ſolle man dieſe durch Erregung der Naſchhaftigkeit, der Neigung der thieriſchen Natur, bezwingen, dieſe demnächſt durch Erregung des Ehrgeizes u. ſ. w. Allein dagegen macht mit Recht der verſtorbene Trendelenburg die Anſicht geltend, daß wo das Böſe gedämpft werden ſolle, es nur durch das Gute geſchehen könne. Der beherrſchende Wille muß von vornherein in eine vernünftige Richtung geleitet werden. Aus dem zweiten Satz, daß der Schüler in der Strafe gewiſſermaßen eine Reaction des von ihm verletzten Rechts erkennen ſoll, ergiebt ſich, daß Strafen in der Regel nicht erlaſſen werden dürfen. Es würde in dieſem Falle die ſtrafende Thätigkeit in die Gefahr gebracht, in den Augen des Zöglings als willkürlich zu erſcheinen und damit die Wirkung aufgehoben werden, welche gerade in der Objectivität derſelben liegt.

Eine dritte Regel ſei, daß der Erzieher beim Strafen fortiter in re, suaviter in modo verfahre. Daß nur die Milde auf dem Grunde einer vernünftigen Strenge Eindruck macht, iſt eine alte pädagogiſche Erfahrung. In dieſer Beziehung iſt zu verſchiedenen Zeiten in verſchiedener Weiſe ſchwer gefehlt worden. Bald paarte ſich die Strenge mit Grauſamkeit und Roheit, Bitterkeit und höhniſcher Freude über den Schmerz des Gezüchtigten, bald die Milde mit Schwächlichkeit und mit einem ſchimpflichen Buhlen um die Gunſt der Schüler.

Wie die Strafen für öffentliche Vergehen und Verbrechen mit dem Fortſchritt der menſchlichen Entwickelung gelinder werden, ſo zwar, daß die Arten der Strafen ein getreuer Gradmeſſer für die Cultur des geſammten Volkes ſind, ſo ähnlich auch im Schulleben. Gegen die Prügelſucht eines Chryſippus und der Orbilier legte Quintilian Verwahrung ein, gegen die wahrhaft grauſamen Strafen der Scholaſtiker, welche in dieſen Studien von Juſt „Zur Pädagogik des Mittelalters“ Abſchnitt V des Weiteren behandelt ſind, Eras-

*) Worte Trendelenburg's in ſeinen Vorleſungen über Pädagogik und Didactik. Aus dem Colleg dieſes hochverehrten Meiſters — auch ich durfte einſt zu ſeinen Füßen ſitzen — ſtammt mehr als ein Gedanke, den ich hier vorgetragen habe.

mus.*) Vor ihm hatte schon Walther von der Vogelweide gesungen: „nieman kan mit gerten kinderzuht beherten: den man z'êren bringen mac, dem ist ein wort als ein slac." Auch Luther mahnte bekanntlich von Grausamkeit in der Wahl der Erziehungsmittel ab, er verwarf Strafen, die eine servile Gesinnung in den Bestraften erzeugen möchten, und wenn er auch ausdrücklich die Prügelstrafe als nothwendig bezeichnet, so schärft er es doch den Rectoren eindringlich ein, die Kinder „höviſch" zu behandeln. Trotzendorf dagegen, dessen Schuldisciplin etwas von dem römischen Geiste in sich trug, strafte oft sehr hart in der Art der Klosterschulen, nur daß er kein Ansehn der Person gelten ließ und daher Geldstrafen ausschloß, weil durch diese die Eltern und nicht die Kinder betroffen würden.**) Auch daß man sich in seiner Schule durch eine wohlgesetzte lateinische Rede von der Strafe gänzlich frei machen konnte, ist eine Erbschaft, die der sonst so eifrige Lutheraner aus der Klosterdisciplin angetreten hatte. In den evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts spielt die Ruthe eine große Rolle. Prügelstrafe tritt ein für Widersetzlichkeiten, Roheiten, aber auch für Trägheit und sogar für Unwissenheit. Ganz besonderes Interesse bietet die Nordhäuser Schulordnung vom Jahre 1583***) nicht bloß wegen der entsetzlichen Roheiten der Schüler, die in derselben mit Strafen bedroht werden, sondern noch mehr wegen der brutalen Weise, in welcher die dortigen Lehrer zu strafen Anweisung erhalten. Wo von den Uebungen im Disputiren und Declamiren in Prima und Secunda die Rede ist, heißt es wörtlich also: „Der Lehrer soll Dem, welcher etwas Falsches sagt, einen Schmitz mit der Ruthe auf die Hand geben." Ferner: „Ein jeder Lehrer soll Diejenigen, welche ihre Lection nicht können, alsbald stäupen. Bei der Correctur der Arbeiten werden die Fehler gezählt, auf drei gehört ein Schilling (d. i. Ohrfeige), auf vier zwei." Geradezu depravirend mußte aber das in dieser Schulordnung befohlene Spionierſystem wirken. Und nach all diesen wahrhaft rigorosen Bestimmungen werden schließlich die Lehrer doch noch ermahnt, ja nicht tyranniſch (!) zu handeln, die Knaben nicht bis aufs Blut zu stäupen, mit Füßen zu treten, bei den Ohren und Haaren aufzuheben oder mit dem Stock ins Gesicht zu schlagen: Strafarten, die damals doch vorgekommen sein müssen, da die Schulordnung es für nöthig findet, sie namentlich zu verbieten. Die Strafen der Schulen im 17. Jahrhundert entsprechen noch weniger dem Ideal des Erasmus, daß die pueri liberaliter educandi seien. Die Scala derselben ist: Geld-, Ruthen-, Prügel-, Carcerstrafe und Relegation. Geldstrafe trat für grammatikaliſche Fehler sowie für unentschuldigtes Ausbleiben aus der Schule und für verspätete Ablieferung der schriftlichen Arbeiten ein. Auf Rebellion stand Prügelstrafe, die, zu ihrer Charakterisirung sei es gesagt, unter Zuziehung „kräftiger Männer aus dem Volke" zur Execution gelangte.†) Auch die Jesuitenschulen, welche ihr Erziehungssystem bekanntlich auf die unlautern Triebe und Regungen der Menschen, auf Ehrgeiz, Selbstsucht und Eigendünkel, gründeten und daher über die Zög-

*) Vergl. Durand de Laur, Erasme, III, p. 6. Paris 1872.
**) Sonst büßten Freie in Geld, was Unfreie mit ihrer Haut bezahlten.
***) Abgedruckt bei Vormbaum, ev. Schulordnungen, I.
†) Siehe die Schulordnung von Herford, mitgetheilt von Hölscher im Programm des Gymnasiums daselbst 1874. S. 13.

linge mit großer Sicherheit herrschten, konnten doch der Prügelstrafe nicht entbehren. Aber durch die Art ihrer Ausführung nahmen sie ihr den letzten Rest sittlicher Einwirkung. Nicht der dieselbe verhängende Lehrer, sondern ein zu diesem Behuf besonders angestellter Profos vollzog sie. Da ist es denn Ratichius, von dem hinsichtlich einer liberaleren Behandlung der Schüler die neuere Pädagogik ihren Anfang nimmt. Er verlangt, daß der Lehrer alle Grausamkeit in der Bestrafung auf das Aengstlichste vermeide. Weiter und zwar zu weit geht Locke, der sich überhaupt gegen die Anwendung der Ruthe erklärt und schon die Kinder wie verständige Männer behandelt wissen will. Aehnlich, freilich von einem ganz andern Standpunkt aus, weist Aug. Herm. Francke die Prügelstrafe ab, wenigstens soll sie um geringer Dinge nicht angewendet werden. Mit christlicher Gelindigkeit und sanftmüthiger Zusprache gedenkt er viel mehr auszurichten als mit Strafen. Ebenso sah das Philanthropin von der Ruthe ab und führte nur folgende Strafen ein: 1) Verminderung der Meritenpunkte, 2) Verwandlung einer Studienstunde in eine Handarbeitsstunde, 3) Einschließung in ein einsames, kahles Zimmer, während die Genossen, dem Bestraften wahrnehmbar, in einem Nachbarzimmer geistigen Arbeiten oblagen.

Unter dem Einfluß dieser Anstalt, der gar nicht unterschätzt werden darf, hat sich im Schulregiment, wenn auch im Ganzen weniger unter den praktischen Lehrern, eine bisweilen ins Krankhafte überspielende humane Richtung ausgebildet, die auch in unsern Tagen gegen jeden Gebrauch der Ruthe in der Schulstube ankämpft. Eine besondere Stärkung erfährt sie einerseits durch die noch immer in lebhafter Erinnerung stehenden Lorinser'schen Klagen, dann aber noch mehr durch den Zeitgeist. Dieser zeigt fast auf allen Gebieten der Staatsverwaltung eine krankhafte Schwachherzigkeit und eine überaus milde Beurtheilung von Vergehungen. Schon ist der Schaden dieser weichmüthigen Bestrebungen für das Volksthum deutlich genug kenntlich geworden. Ich erinnere nur an die Erfahrungen, die unsere Zeit mit dem neuen Strafgesetzbuch, mit der so rücksichtsvollen Behandlung der Strafgefangenen, mit der milden Auffassung des sogenannten Actienschwindels, mit der Aufhebung der Zünfte u. s. w. gemacht hat. Ein gewisser Doctrinarismus macht sich breit, der, weil er auf die wahren Bedürfnisse des Volks, wie ich meine, zu wenig Rücksicht nimmt, nothwendig schädlich wirkt. So streifen denn wirklich Regierungsverordnungen an die Grenze des Möglichen, wenn sie die körperliche Züchtigung ganz aus der Schule, sogar aus der Dorfschule, entfernt wissen wollen. In den höheren Lehranstalten, die sich der nichtsnutzigen Knaben im äußersten Fall durch Relegation entledigen können, mag die Prügelstrafe noch entbehrt werden können, nicht aber in der Volksschule, wo eine ultima ratio für unbändige Roheiten eine Nothwendigkeit ist.

Eine Disciplinar-Ordnung für die preußischen Schulen fehlt noch. Das in Aussicht stehende Unterrichtsgesetz wird hoffentlich auch auf diesem Gebiet regelnd eintreten und der Willkür der einzelnen Lehrer und Schul-Inspectoren durch Aufstellung allgemeiner Normen über die Schulzucht Grenzen setzen. Jedoch da die Strafen gemäß ihrer eigenthümlichen Natur ihre wahre Bedeutung erst durch den sie vollziehenden Lehrer erhalten und, wenn sie von Erfolg sein sollen, mit Rücksicht auf die individuellen Eigenschaften des Zöglings in jedem einzelnen Falle gewählt werden müssen, so wird man sich

gerade hier zu hüten haben, durch Ertheilung zu specieller Vorschriften die Wirksamkeit des Strafmittels von vornherein aufzuheben. Der Persönlichkeit und dem Gewissen des Lehrers und des Lehrer-Collegiums muß ein gewisser Spielraum gelassen werden. Aber die allgemeinen Grundsätze wird das Gesetz allerdings aufstellen müssen. Diese wären wohl folgende.

Zunächst versteht sich von selbst, daß jede Strafe von Grausamkeit frei bleiben muß, und ihre Verbüßung in keiner Weise Gefahren für die geistige oder körperliche Gesundheit des Schülers herbeiführen dürfe. Hinsichtlich des Strafmaßes gelte der Grundsatz weiser Sparsamkeit, hinsichtlich der Methode, daß die Strafe der Natur des Vergehens nach Möglichkeit anzupassen sei. Die Strafarten alle anzuführen, ist unmöglich, da die Individualität des Lehrers diese sehr verschieden gestalten, ihnen sehr verschiedenen Werth geben kann. Schon mit dem strafenden Blick wird ein guter Lehrer seine Strafen-Skala beginnen. Wir reden im Folgenden nur noch von den fünf allgemein in den höheren Schulen recipirten Strafmitteln.

1) Die Strafarbeiten. Von den meisten Pädagogen unserer Tage werden dieselben beanstandet. Diesen schwebt dabei wohl jener in früherer Zeit weit verbreitete Mißbrauch derselben vor, der darin bestand, möglichst geistlose und langweilige, dazu auch recht zeitraubende Pensen zur Strafe für jedes beliebige Vergehen, namentlich auch für Ungezogenheiten, aufzugeben. Aber abusus non tollit usum. Die Strafarbeiten sind meines Erachtens da am Platze, wo ein Schüler sich eine Saumseligkeit oder Nachlässigkeit in der Erfüllung seiner Pflichten hat zu Schulden kommen lassen. Die Theorie, für jedes Vergehen eine adäquate Strafe festzusetzen, rechtfertigt ihre Anwendung in dem angegebenen Falle sicherlich. Auch wohl für unentschuldbares Zuspätkommen mag diese Strafe ertheilt werden. Andere wollen die Sache gelten lassen, nehmen aber an dem Namen Anstoß, weil es unpassend sei, irgend eine Arbeit, die doch dem Schüler stets eine Quelle der Lust sein solle, als Strafe zu bezeichnen. Wie man indessen auch eine solche Leistung nennen mag, die durch den Unfleiß des Schülers nöthig geworden, sie wird, wie Director Kramer in der Directoren-Versammlung zu Magdeburg richtig bemerkte,*) immer als eine Strafe empfunden werden, und indem der Schüler durch sie genöthigt wird, seine Pflicht voll zu erfüllen, trägt sie auch in der That den Charakter einer solchen. Die Strafarbeit ist nichts Anderes als die mildeste Form der Freiheitsentziehung, wie Bormann**) in derselben Versammlung sagte. Und da bei jeder Freiheitsentziehung gleichzeitig für eine Beschäftigung des Schülers in dieser Zeit nothwendig zu sorgen ist, diese Beschäftigung doch aber nicht wohl anderer als geistiger Art sein kann, so würde mit der Strafarbeit als solcher auch jede andere Freiheitsstrafe fallen müssen. So wird man denn wohl in derselben das gelindeste Mittel erblicken dürfen, den nachlässigen Schüler zur Pünktlichkeit und zu strengerer Pflichterfüllung zu zwingen. Cautelen allerdings macht diese Strafart nöthig. Nämlich erstens ist von ihr alles Mechanische und Geisttödtende fernzuhalten,

*) Verhandlungen der ersten Versammlung der Directoren der Prov. Sachsen zu Magdeburg. Halle, Waisenhaus 1874. S. 87.

**) Ebenda S. 104.

und ein mehrmaliges Abschreiben desselben Pensums durchaus unstatthaft. Zweitens ist bei der Auswahl des Pensums darauf zu achten, daß keine Materie verwendet werde, die dem Schüler ein Gegenstand ehrerbietiger Scheu oder achtungsvoller Liebe bleiben soll. Drittens darf die Strafarbeit unter keinen Umständen so groß bemessen werden, daß dem Schüler die Möglichkeit genommen wird, die laufenden täglichen Arbeiten mit der gehörigen Sorgfalt anzufertigen. Endlich übersehe man nicht, daß, wenn schon die übrigen Strafen sich durch zu häufigen Gebrauch abnutzen, dies ganz besonders von der Strafarbeit gilt.

2) Die Strafe des Nachsitzens wird zunächst angewendet werden, um den Schüler, wenn er eine Arbeit versäumt oder in nicht zufriedenstellender Weise gemacht hat, zum nachträglichen, beziehungsweise zum sorgfältigeren Anfertigen derselben anzuhalten. In den leichteren Fällen dieser Art, z. B. bei mangelhafter Präparation auf den Schriftsteller, ungenügender Nachübersetzung u. s. w. wird es wohl genügen, dem Schüler die Arbeit noch ein Mal aufzutragen und ihm eine Zeit außerhalb der Schulstunden festzusetzen, da er sich dem Lehrer gegenüber in dessen Behausung darüber auszuweisen hat, wie er seine Aufgabe nachgeholt habe.

Die Strafe des Nachsitzens tritt zweitens passend für leichtsinnige Uebertretungen der Schulgesetze ein. Denn da die Gesetzesverletzung einen Mißbrauch der Freiheit involvirt, so ist als Gegenmittel eine Freiheitsentziehung angezeigt. Ueber den Modus der Abbüßung dieser Strafe dürften noch folgende Bemerkungen am Platze sein. 1) Ohne Aufsicht eines Lehrers darf diese Strafe niemals verbüßt werden. Es ist ja bekannt, zu welchen schmutzigen Jugendsünden, in einzelnen Fällen auch zu wie verzweifelten Entschlüssen die Einsamkeit Schüler während des Nachsitzens schon veranlaßt hat. Da nun dem vielbeschäftigten Lehrer nicht zugemuthet werden darf, behufs der Inspection eines Arrestanten sich noch über die Schulzeit hinaus in der Classe aufzuhalten, so erscheint es gerechtfertigt, daß das Nachsitzen in der Wohnung des Lehrers erfolgt. Dabei ist aber jedenfalls Vorsorge zu treffen, daß hierbei das Ehrgefühl des Schülers nicht dadurch Schaden nehme, daß er als Delinquent den Mitgliedern der Familie des Lehrers begegnet. Wenn man gegen diesen Modus des Arrests eingewendet hat, daß dem Schüler durch denselben leicht das Gefühl abhanden kommen werde, daß es für ihn eine Auszeichnung ist, wenn er mit dem Lehrer außerhalb der Schule, namentlich aber in dessen Hause, zusammenkommen dürfe, so liegt es doch wohl auf der Hand, daß der Schüler eine Einladung in das Haus des Lehrers immer noch sehr gut von einer Bestellung dahin behufs Erduldung einer Strafe zu unterscheiden wissen wird. 2) Ein gleichzeitiges Nachsitzen mehrerer Schüler ist möglichst zu vermeiden. Jedenfalls dürfen nicht Schüler aus mehreren Classen, wie dies an einigen Anstalten allerdings üblich geworden ist, unter der Aufsicht eines dazu besonders bestimmten Lehrers diese Strafe verbüßen. Denn das Gefühl der Gemeinschaft vermindert ohne Zweifel erheblich den Eindruck der Strafe und stumpft zugleich das Ehrgefühl ab. 3) Eine entsprechende Arbeit ist den nachsitzenden Schülern stets aufzugeben und zu vermeiden, daß sie in dieser Zeit einem gefährlichen Hinbrüten anheimfallen. 4) Diese Strafe muß nach oben hin immer seltener, also in Secunda nur in ganz besonderen Fällen, in Prima aber gar nicht mehr verhängt werden dürfen.

3) Die körperliche Züchtigung. Wie sich zu dieser Strafe der moderne Zeitgeist stellt, ist oben bemerkt worden. Allein so gewiß der mittelhochdeutsche Dichter Recht hat: Niemand kann mit Gerten Kindes Zucht behärten, so gewiß ist es auch, daß allein durch das Wort noch nie ein Menschenkind gut erzogen worden ist, es auch nicht werden wird, so lange die menschliche Natur dieselbe bleibt.

Man könnt' erzogene Kinder gebären,
Wenn die Eltern erzogen wären.

Wenn freilich die Schulordnungen protestantischer Gymnasien vordem die Prügelstrafe noch bei Unfleiß und Unwissenheit sogar bis in die obersten Classen in Anwendung brachten, so werden wir sie nur für Roheit und grobe Widersetzlichkeit, und auch nur in den beiden unteren Classen, in Anspruch nehmen. Der Stock in der Hand des unterrichtenden Lehrers ist schon in Sexta höchst verwerflich und nur ein testimonium paupertatis für den Docenten. Auch kann es nicht gebilligt werden, wenn beim Unterricht kleine körperliche Züchtigungen mit der Hand für mangelhafte Antworten, bewiesene Unaufmerksamkeit und Vernachlässigung in der Körperhaltung angewendet werden. Ein derartiges Verfahren verdirbt den Geist der Classe und stumpft auf Jahre hin das Gefühl der Kinder ab. Was Wiese in seinen Briefen über englische Erziehung hinsichtlich der Anwendung der Prügelstrafe bis in die obersten Classen der Schule zu Eton erzählt,*) darf uns in keinem Falle zu der Meinung verleiten, als brauchten auch wir nicht so ängstlich die körperliche Züchtigung auf die untersten Classen einzuschränken. Denn in England ist jene Strafe eben Sitte, und Schleiermacher macht mit Recht darauf aufmerksam, daß für die Arten der Strafe grade die Sitte von entscheidender Bedeutung sein müsse. Einem Erzieher, der bei uns noch in den oberen Classen durch Schläge für das Gute zu gewinnen suchen wollte, müßten wir zurufen: Wen das Wort nicht züchtigt, den schlägt auch der Stock nicht. Schließlich ist noch die Bestimmung selbstverständlich, daß die Strafe der körperlichen Züchtigung nicht von dem Schuldiener, sondern allein von dem Lehrer zur Ausführung zu bringen ist.

4) Auch gegen die Carcerstrafe wird neuerdings, namentlich in den Kreisen der Lehrer, Mancherlei, das der Beachtung werth ist, geltend gemacht. Das schwerwiegendste Moment gegen dieses Strafmittel scheinen Die anzuführen, welche demselben den Charakter einer Gefängnißhaft zusprechen, die für Zöglinge nicht angemessen sein könne. Dennoch meine ich, daß sie für Schüler der oberen Classen thatsächlich nicht entbehrt werden könne. Jenes Bedenken schwindet, wenn wir berücksichtigen, daß ja die Schüler der oberen Classen in der That schon in einer gewissen Periode des Ueberganges in das öffentliche Leben stehen. Der Charakter der Schulstrafe muß aber dadurch festgehalten werden, daß die Dauer derselben zwei Stunden nicht übersteigen darf.

*) Wiese, Briefe über engl. Erziehung S. 33. „In Eton sind selbst die Zöglinge der obersten Classen noch nicht davon eximirt, mit Schlägen bestraft zu werden. Der Widerspruch zwischen dem Ertragen dieser Behandlung und dem reizbaren Selbstgefühl des jungen Engländers hat darin seine Lösung: die genannte Strafe ist eine altherkömmliche und gesetzliche: nur der head-master in seinem vollen Amtskleide vollzieht sie und sie hat in der allgemeinen Meinung nichts Beschimpfendes."

Nur als ultima ratio gegenüber schwereren Verletzungen der Schulgesetze komme sie in Anwendung. Nicht in einem verschlossenen Classenzimmer werde sie verbüßt, sondern in einem besonders zu diesem Zweck bestimmten hellen und gesunden Raume, der zwar jeder Ausschmückung entbehrt, aber mit Tisch und Stuhl versehen ist. Der Ordinarius hat dem Schüler eine Aufgabe zur Ausarbeitung zu stellen, denselben bei der Arbeit im Carcer zu controliren und ihn nach Ablauf der bestimmten Frist zu entlassen. Bei dieser wie überhaupt bei allen Strafen wird dieser Lehrer es nicht unterlassen, nachdem sie verbüßt ist, in geeigneter Weise durch eindringliche Zusprache den bessernden Eindruck derselben zu erhöhen.

5) Das consilium abeundi schließt sich erforderlichenfalls an die Carcerstrafe an, wenn die Wiederholung des Vergehens einen bedenklichen Einfluß auf die Mitschüler befürchten läßt. Ungehörig dürfte es sein, ein solches consilium von dem Betroffenen noch unterschreiben zu lassen; es erinnert diese Form an studentische Sitten und harmonirt durchaus nicht mit den Gewohnheiten der väterlichen Zucht, welche die Schule stets nach Möglichkeit nachzuahmen hat. Dagegen sind die Eltern stets von der Maßregel durch den Ordinarius in Kenntniß zu setzen.

Die Entfernung von der Anstalt ist im Grunde keine Strafe mehr. Sie tritt ein, wo die Schule nach gewissenhafter Anwendung aller ihr zu Gebote stehenden Besserungsversuche ihre Aufgabe als unlösbar erkennt, sodann wo seitens eines Schülers ein verderblicher Einfluß auf die Mitschüler zu Tage tritt, endlich wo ein Schüler sich durch eine unmoralische Handlungsweise in den Augen seiner Kameraden so vergangen hat, daß zu erwarten steht, dieselben würden ihn ihres Umganges ferner nicht würdigen. In diesen Fällen ist es besser, daß ein Einzelner leide, als daß Viele an diesem Einzelnen ein Aergerniß nehmen. Man erweist ja wahrlich nicht ein Mal dem Schüler selbst, der die Sittengesetze in einer ihn entehrenden Weise übertreten hat, einen wahrhaften Gefallen, wenn man ihn noch länger auf der Anstalt läßt. Denn ist der Geist der Anstalt ein guter, so ist es ganz unvermeidlich, daß sich die Mitschüler von ihm mit Verachtung abwenden, und daß er somit einem Zustand der Vereinsamung anheimfällt, der das Ehrgefühl vollends untergräbt und nichts weniger als ein Hebel zur Besserung werden kann. Diese kann nur eintreten, wo man mit Vertrauen dem Gefallenen entgegenkommt. Dies aber ist nur an einer andern Anstalt möglich, wo derselbe als ein homo novus für seine Mitschüler auftritt. Ich wünschte, daß er auch seinen neuen Lehrern als ein durchaus Unbekannter entgegentreten dürfte. Darum meine ich, daß jede Entfernung im Stillen und ohne Mittheilung an die benachbarten Anstalten erfolgen solle. Ich finde es hart, eine Exclusion dadurch zu verschärfen, daß gleichzeitig ausgesprochen wird, der Entfernte dürfe auf keiner Anstalt je wieder Aufnahme finden. Die Möglichkeit, sich zu bessern, sollte man Niemandem, am wenigsten einem jungen Menschen

An letzter Stelle hätten wir noch von dem Forum zu reden, vor das die einzelnen Vergehungen der Schüler gehören, sowie im Zusammenhang damit von dem Umfange der Disciplinar-Strafgewalt der Lehrer.

Jeder ordentliche Lehrer wird die Disciplin während seines Unterrichtes voll und ganz in Anspruch zu nehmen haben. Nur bei fortgesetztem Unfleiß

und hartnäckiger Unaufmerksamkeit wird er es für seine Pflicht halten, mit dem Ordinarius Rücksprache zu nehmen, um ein gemeinsames Einwirken der Classenlehrer zu erzielen. Schüler, die in offenbar muthwilliger Art den Unterricht stören, wird er aus der Classe herausweisen dürfen. Nach der Stunde aber wird er davon aus dem Grunde Mittheilung an den Ordinarius und an den Director zu machen haben, weil ein derartiger Vorfall für die gesammte Beurtheilung und Erziehung des Schülers höchst wichtig ist.

Die eigentliche Erziehung des Schülers liegt dem Ordinarius ob. Dieser wird, was zum Schaden der Sache heute oft nicht der Fall ist, immer nur ein definitiv angestellter, also ein bereits erprobter Lehrer sein. Steht dies gesetzlich fest, so werden auch schon die Kräfte für die Ordinariate sich finden lassen. Warum z. B. der Mathematikus nach dem jetzigen Brauch nur ausnahmsweise ein Ordinariat verwaltet, ist nicht einzusehen. Und ein älterer Gymnasial-Elementarlehrer dürfte in der Regel eine geeignetere Persönlichkeit für das Ordinariat von Sexta oder Quinta sein als ein eben examinirter Probe-Candidat. Auch dafür, daß hier und da der Director sich von der Führung eines Ordinariates entbindet, läßt sich ein triftiger Grund nicht finden. Es muß — das verlangt der Ernst der erziehlichen Aufgabe der Schule, — Grundsatz sein, daß gerade die ältesten Lehrer des Collegiums die Ordinariate haben. Wie heute wohl ein Streberthum hinsichtlichtlich der Stunden in den oberen Classen sich in unerfreulicher Weise an manchen Anstalten breit macht, so mag es lieber als eine begehrenswerthe Ehre gelten, Ordinarius einer Classe zu sein, gleich viel, welche es sei.

Der Ordinarius hat das ganze Betragen der Schüler seiner Klasse, sowohl vor den Stunden als auch in denselben, sowohl im Hause als auch auf der Straße, im Auge zu behalten. Ihm liegt die Aufsicht über die Pensionen und die Vermittelung zwischen Schule und Elternhaus ob. Wie er seine Schüler am besten kennen soll, so wird ihm auch die strafende Wirksamkeit anzuvertrauen sein, wo es sich um Vergehungen gegen die allgemeine Schulordnung handelt. Dennoch werden seiner Strafgewalt Grenzen zu ziehen sein, und zwar am natürlichsten in der Weise, daß

der Ordinarius für Unfleiß und Unaufmerksamkeit, sowie für Unarten Strafarbeiten und einstündiges Nachsitzen verhängen kann.

Die Disciplinargewalt der übrigen Lehrer und der Conferenz dürfte so zu regeln sein, daß

1) jeder Lehrer dieselbe Strafbefugniß gegenüber den in seinen Unterrichtsstunden zu Tage tretenden Vergehungen hat;
2) die engere Conferenz, zu der die definitiv angestellten Anstaltslehrer gehören, nach Anhörung des Ordinarius beschließt, wo es sich um die Bestrafung eines schwereren, innerhalb der Schulräume verübten Vergehens handelt;
3) der weiteren Conferenz, der, wie oben § 6 ausgeführt worden, außer den Lehrern der Schule auch gewählte Vertreter der Familien und der politischen Gemeinde angehören, die Ahndung der außerhalb der Schulräume vorgekommenen Vergehungen zusteht.

Ein Conferenzbeschluß ist nothwendig, wo eine körperliche Züchtigung (nur in den beiden unteren Classen, bei Knaben bis zu 12 Jahren), eine mehr als einstündige Arreststrafe (in den Mittelclassen) oder eine Carcerstrafe (nur in

den beiden oberen Classen eintreten soll; das consilium abeundi und die Verweisung von der Anstalt kann immer nur die weitere Conferenz aussprechen.

8.

Zusammenstellung der Grundsätze der Erziehung, welche in dem bevorstehenden Unterrichts-Gesetz Aufnahme zu finden verdienen.

Ob nun die im Vorhergehenden niedergelegten Grundsätze der Erziehung, namentlich insofern sie bestimmend auf die Lebensweise des Zöglings einwirken, in einem sogenannten Schulgesetz, das dem Knaben bei seiner Aufnahme in die Hand gegeben wird, niederzulegen seien oder nicht, darüber herrscht unter den Pädagogen getheilte Ansicht. Bis in die Mitte der fünfziger Jahre haben wohl alle Gymnasien ihren Schülern gedruckte Exemplare der Schulgesetze eingehändigt. Seitdem hat dieser Brauch mehr und mehr aufgehört. Man sagte, daß die Folge eines geschriebenen Gesetzes nur die sein könne, daß zwischen dem Lehrer und dem Schüler ein Rechten eintrete, ein Verhältniß, das sich als sittlich nicht erkennen lasse. Dazu komme, daß alle Gesetze bestimmte Zwecke ins Auge faßten. Sie seien daher im Staate nothwendig, da sich hier die Zwecke vielfach kreuzten. Anders in der Schule, wo nur ein Zweck walte. Dem Knaben könne durch das Gesetz der Schule Nichts gesagt werden, was er nicht schon selbst wüßte.

Dem sei nun, wie ihm wolle; aber eins ist unzweifelhaft: Das Interesse des Staates erheischt, daß in dem Unterrichtsgesetz nicht nur die äußeren Verhältnisse der Schulen und des Lehrerstandes eine gesetzliche Regelung erfahren, die Berechtigungen der verschiedenen Schulgattungen festgestellt, die Unterrichtsgegenstände und die Unterrichtsziele für jede Schulcategorie bestimmt, sondern daß vor Allem auch gegenüber der in deutschen Landen einreißenden Sittenverwilderung, Lüsternheit und Vergnügungssucht der Jugend Erziehungs-Grundsätze ausgesprochen werden, die für Eltern und Lehrer, sowie für das heranwachsende Geschlecht unbedingt und überall maßgebend sind.*) In diesem Sinne begehren wir, daß in dem Gesetze

1) der Staat sich nicht nur die Aufsicht über die Schulen und den Unterricht, sondern über die Jugenderziehung im Ganzen zuspreche;
2) angeordnet werde, daß die Jugend im Geiste der Züchtigkeit, Bescheidenheit und Ordnung erzogen werden solle, und daß ihr somit
   a. der Besuch von Restaurationen und Schankstätten,
   b. die Theilnahme an öffentlichen Tanzbelustigungen,
   c. der Zutritt zu den Vorstellungen von Possen,
   d. die Benutzung von Leihbibliotheken

   versagt bleibe;

*) Daß mit solchen generellen, für den ganzen Staat geltenden Bestimmungen ein schwerer Schlag gegen die Selbständigkeit der einzelnen Unterrichtsanstalten geführt wird, entgeht mir nicht. Allein da eine Regelung der Disciplinar-Verhältnisse den einzelnen Gemeinden und Schulen nicht überlassen bleiben kann, ohne die Jugenderziehung und damit das Interesse des Staates zu gefährden, so ist dies Vorgehen berechtigt.

3) nähere Bestimmungen getroffen werden, um in den Schulgemeinden Behörden ins Leben zu rufen, welche die Erziehung beaufsichtigen, so zwar, daß die Zahl der von den Familienvätern gewählten Mitglieder wenigstens gleich der Zahl der mitberathenden und mitstimmenden Lehrer ist;
4) diesen Behörden zugleich die Entscheidung über Aufnahme in die Schule und Entlassung aus derselben, die Sorge für die äußeren Angelegenheiten der Anstalt, die Anordnung von Schulfesten, sowie namentlich die Strafgewalt über die Zöglinge, soweit sie nicht unmittelbar dem unterrichtenden Lehrer oder dem Ordinarius zukommt, eingeräumt werde;
5) von den bisherigen Schulstrafen die körperliche Züchtigung als Ausnahme-Maßregel bezeichnet werde, deren Anwendung in der Volksschule möglichst einzuschränken, in den höheren Schulen aber nur in den beiden untersten Classen statthaft sei.

Pädagogiſche Studien.

Herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein.

12. Heft.

Gymnaſium und Kunſt.

Ein Verſuch
die äſthetiſche Erziehung zu fördern durch Berückſichtigung der bildenden Künſte
im Unterrichte der höheren Schulen.

Von

Dr. Rudolf Menge,
Gymnaſiallehrer in Eiſenach.

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur und Lehrmittel-Anſtalt.

Digitized by Google

Druck von Fiſcher & Wittig in Leipzig.
1877.

Vorwort.

Nachfolgende Blätter geben größtentheils eine Rede wieder, welche am Geburtstag Sr. Königl. Hoheit des Großherzogs von Sachsen am 24. Juni 1876 in der Aula des Gymnasiums zu Weimar gehalten wurde. Der Verfasser hat das Bestreben mitzuwirken an einer der größten Aufgaben unserer Zeit: den Geschmack unseres Volkes zu veredeln und die Gesammtbildung desselben zu heben durch Entwickelung des Schönheitsgefühls. Wie er mit dieser Absicht nicht vereinzelt dasteht, so wohl auch nicht mit seinen Ansichten über den Weg, auf dem das Ziel zu erreichen ist. Vielen wird er daher nichts Neues bringen, Manchen aber doch vielleicht anregen, sei es auf dieselbe Weise, sei es auf eine andere, Aehnliches zu erstreben. Der Zweck dieses Schriftchens ist den Lehrern, besonders den Geschichtslehrern, die selbst nicht Kunsthistoriker sind, aber den Werth und die Nothwendigkeit der ästhetischen Erziehung anerkennen, einestheils eine Anleitung zu geben, wie sie den Schülern das Verständniß für die Werke der schönen Künste eröffnen können, anderntheils durch Nachweis der zugänglichen Abbildungen ihnen dieses zu erleichtern. Die Vorschläge des Verfassers beruhen größtentheils auf Erfahrung. War die Zeit, seitdem er seine Versuche machte, die Schüler in das Reich der bildenden Kunst einzuführen, auch zu kurz, um die letzten Früchte zu zeitigen, so glaubt er doch einen merklichen Erfolg bereits wahrgenommen zu haben, nämlich ein gesteigertes Vermögen richtig zu sehen und ein erhöhtes Interesse für die Werke der Kunst.

Möge man diesen bescheidenen Beitrag zur Lösung einer großen Aufgabe in weiteren Kreisen mit demselben Wohlwollen beurtheilen, mit welchem er im engeren Kreise aufgenommen wurde.

Eisenach, im Februar 1877.

Dr. Rud. Menge.

Inhalt.

Seite

Einleitung 1

Ueber die Nothwendigkeit der äſthetiſchen Erziehung auf der Schule 2

Ueber die Wahl der Methode des äſthetiſchen Unterrichts 5

Darſtellung der Methode des äſthetiſchen Unterrichts 7

1) Die Kunſt der orientaliſchen Völker 8

2) Die Kunſt der Griechen bis zu Alexander des Großen Zeit . . . 10

a. Homeriſches Zeitalter 11

b. Die hiſtoriſche Zeit bis nach den Perſerkriegen 12

c. Das perikleiſche Zeitalter 15

d. Das Zeitalter Alexander des Großen 23

3) Die Behandlung der ſpäteren Epochen und gelegentliche Bemerkungen über Kunſt 29

Nachweiſe der Abbildungen und Anmerkungen 32

Einleitung.

Die Höhe des Culturstandpunktes eines Volks wird zumeist geschätzt nach den unvergänglichen Werken der schönen Kunst, die es hervorgebracht hat. Ist auch die momentane Bedeutung einer Nation für die geschichtliche Entwickelung der Weltbegebenheiten von diesen Kunsterzeugnissen unabhängig: eine ewige Geltung, ein stets sich erneuerndes Einwirken auf die Culturverhältnisse späterer Völker wird nur diejenige Nation als Preis ihres Strebens und Schaffens erlangen, die sich durch künstlerische Leistungen mit Auszeichnung hervorgethan hat. Daher kommt es, daß unter gleichzeitigen sogenannten Culturvölkern, die sich ihrer Mission bewußt geworden sind, reger Wetteifer entsteht um die höchste Stelle auf dem Gebiete der schönen Künste, ein Wetteifer, der vielleicht nie ernstlichere Formen angenommen hat als in der Jetztzeit.

Nicht alle Völker sind für diesen friedlichen geistigen Kampf von Natur gleich günstig ausgerüstet, selbst wenn sie sich auch an äußerer Macht gleich sind. Klima, Bodenverhältnisse und dadurch bedingter Volkswohlstand, Beschaffenheit der natürlichen Grenzen, politische und kirchliche Zustände, Vorgeschichte und Volkscharakter schaffen einen gar verschiedenen Boden für ideale Bestrebungen. Je ungünstiger sich aber diese Bedingungen in einem Lande gestaltet haben, desto klarer müssen die Leiter sich des zu erstrebenden Zieles bewußt sein, desto unermüdlicher müssen sie die Gesammtheit des Volkes auf dasselbe hinzuweisen und hinzuführen suchen.

Unser deutsches Volk kann mit Stolz auf Zeiten zurückblicken, wo seine Stammesangehörigen das Höchste geleistet haben in allen Zweigen der schönen Künste; dürfen wir aber von uns jetzt behaupten, daß die Mehrzahl auch nur in den sogenannten gebildeten Ständen von Begeisterung und Verständniß durchdrungen, eines richtigen Urtheils fähig sei auf dem Gebiete des Schönen? dürfen wir behaupten in dem Wettkampf der Nationen obzusiegen? Unsere geographische Lage verlangt von uns mehr als andere Völker zu verwenden auf starke Sicherung unserer Grenzen, unser verhältnißmäßig geringer Volkswohlstand nöthigt uns zu größerem Kraftaufwand bei Beschaffung der dringendsten Bedürfnisse des Lebens; und so ist es denn nicht zu verwundern, daß das Streben der Meisten sich auf äußere Zwecke richtet und höhere Ziele aus dem Auge verliert. Wir haben, ehrlich gestanden, noch viel zu thun, ehe wir uns den größten Culturvölkern ebenbürtig an die Seite stellen können.

Wenn je etwas berechtigt war, so war es der laute Jubel über die Wiederbegründung unserer staatlichen Selbständigkeit, über die Aufrichtung unseres neuen Reiches: aber diese Erfolge dürfen uns nicht über uns selbst täuschen; neben dieser stolzen Freude muß sich wieder die Erkenntniß geltend machen, daß wir noch vieles zu erringen, vieles gerade von unseren überwundenen Feinden zu lernen haben. Vor allen Dingen ist dies aber der Fall auf dem Gebiete der Kunst, oder sage ich richtiger: des Geschmackes.

Diese Erkenntniß ist keine neue. Daß der Sinn für die Schönheit der Form — als körperliche Linie sowohl wie als Gewand unserer Gedanken — bei unserem Nachbarvolk ein feinerer ist als bei uns, ist längst schon unbestritten, und man hat bei uns schon Manches versucht und manche Anregung gegeben, um unser Volk auch hier zu gleicher Höhe zu heben.[1]) Da diese Mittel den gewünschten Erfolg noch nicht gehabt haben, so hat man endlich den Ruf erhoben, daß in den Schulen, besonders in den höheren Schulen, für die Ausbildung eines geläuterten Geschmackes gesorgt werden müsse.[2])

Ueber die Nothwendigkeit der ästhetischen Erziehung auf der Schule.

Treten wir diesem Gedanken näher und suchen wir uns klar zu machen, in wie weit man berechtigt ist, von der Schule solch eine bewußte Erziehung zum Geschmacke, also eine ästhetische Erziehung zu verlangen. Die richtige Antwort dürften wir finden, wenn wir erst erörtern, ob man überhaupt zu solcher Forderung befugt ist, und dann, bis zu welchem Grade die Schule im Stande ist, solchen Anforderungen nachzukommen.

Es sind im Laufe der Jahrhunderte den Schulen gar verschiedene Zielpunkte gesteckt worden. Die verschiedenen Unterrichtsgegenstände der Lehrpläne geben uns ein treues Abbild der jeweiligen Zeitrichtungen, sie beweisen uns aber auch, daß die Organisation des Schulwesens nicht immer blos eine Sache der Einsicht, sondern auch eine Frage der Macht gewesen ist. Unserem modernen deutschen Staate ist es endlich gelungen, die Schule sicher zu stellen gegen alle Eingriffe einer anderen Macht, er hat die Möglichkeit, den Schulunterricht zu einem besten zu gestalten, folglich hat er auch die Pflicht. Muß er nun bei Aufstellung seines Lehrplanes besondere Rücksicht nehmen auf die ästhetische Erziehung? Diese Frage recht ernst zu prüfen, ist um so nothwendiger, da von allen Seiten jetzt an die Schule neue Zumuthungen gestellt werden, die an und für sich ganz berechtigt klingen, deren Befriedigung aber solch eine Zersplitterung des Schulunterrichtes herbeiführen müßte, daß die Jugend, ja das ganze Volk dadurch erheblichen Schaden leiden würde. Niemand wird leugnen, daß z. B. eine größere Vertrautheit mit Mathematik und Naturwissenschaften, daß eine sichere Kenntniß verschiedener neuerer Sprachen und der Stenographie etwas Angenehmes, ja unter Umständen etwas recht Vortheilhaftes ist; aber das genügt nicht, um diesen Fächern sofort in der gewünschten Weise Eintritt in unsere Schulen zu verschaffen, die im Gegentheil, soweit thunlich, von allem, was sich nicht als nothwendig ausweist, befreit werden müssen. Welches aber ist das

Kriterium, an dem wir das wirklich Nothwendige als ſolches erkennen können? Dies fällt faſt genau zuſammen mit der Frage: Welches iſt der Zweck des höheren Schulunterrichtes?

Soviel ſteht feſt: Wie einerſeits die Schule — die Volksſchule ſowohl wie die höhere — ihren Zweck nicht darin ſehen kann, für gewiſſe einzelne Fächer vorzubereiten, ſondern dies den Fachſchulen zu überlaſſen hat, ſo muß ſie es andererſeits ſich zur Aufgabe machen, alle Kräfte, mit denen Gott die Menſchen begabt hat, je nach Vermögen ſoweit auszubilden, daß die Zöglinge ſpäter ſich dem Fachunterrichte widmen können, ohne den Zuſammenhang mit den gemeinſamen Beſtrebungen des Menſchengeſchlechts nach Weiterbildung zu verlieren. Zu früh eintretende Einſeitigkeit oder gänzliche Vernachläſſigung irgend einer Seite wird ſich an dem Einzelweſen rächen, wird aber auch die Geſundheit des ganzen Volkes gefährden, die ja beruht auf einer gewiſſen Gleichmäßigkeit der Bildung und der Intereſſen, aber auch auf einer gehörigen Berückſichtigung aller Intereſſen.

Schiller in ſeinen neuerdings wieder oft beſprochenen Briefen über die äſthetiſche Erziehung der Menſchen[3]) ſagt: „Es giebt eine Erziehung zur Geſundheit, eine Erziehung zur Einſicht, eine Erziehung zur Sittlichkeit, eine Erziehung zur Schönheit, zum Geſchmack.“ Man wird ohne weiteren Nachweis zugeben, daß hier die vier Geſichtspunkte bezeichnet ſind, die bei der Erziehung gebührend ins Auge zu faſſen ſind. Wie weit iſt dies geſchehen? Die Erziehung zur Geſundheit gehört, wenn wir blos auf chriſtlich-germaniſche Cultur Rückſicht nehmen, erſt der jüngſten Zeit an; denn im Gegenſatz zu dem claſſiſchen Heidenthum trat die Kirche dieſer Richtung der Erziehung ſchroff entgegen durch die Forderung der Askeſe, welche, indem ſie die Triebe des ſinnlichen Leibes erſticken wollte, zugleich auch den Leib verſtümmelte. Erſt neuerdings, ſeitdem auch die allzuängſtlichen Bedenken des Staates gegen den frohen turneriſchen Jugendmuth zerſtreut ſind, hat die Ueberzeugung Platz gegriffen, daß die Pflege der Geſundheit, des Körpers auch von der Schule nicht vernachläſſigt werden darf, wenn ſie ihren Beruf erfüllen ſoll.

Die Erziehung zur Einſicht iſt die, welche ſeit der Reformation in den proteſtantiſchen Landen, ſeitdem man den Verſtand nicht mehr als ein thörichtes, vorlautes Ding betrachtet[4]), in den Vordergrund getreten, wenn auch hie und da Einſicht und Vielwiſſerei noch mißverſtändlich verwechſelt werden. Dieſer Richtung dienen die meiſten Unterrichtsfächer unſerer Gymnaſien, ja es dürfte kaum eins zugelaſſen worden ſein, von dem man nicht Erziehung zur Einſicht glaubte mit Sicherheit erwarten zu dürfen.

Wie ſteht es mit der Erziehung zur Sittlichkeit? Es iſt anerkannt, daß hier Beiſpiele mehr wirken als Lehren. Dieſer Theil der Aufgabe fällt alſo mehr dem Leben außerhalb der Schule, vor allem dem elterlichen Hauſe zu; doch bemüht ſich die Schule, ſoweit ſie durch Lehre es vermag, vorzüglich im Religionsunterricht, fördernd beizuſtehen: iſt doch das Wiſſen, was recht iſt, die erſte Vorſtufe zur Uebung der Tugend! Der Geſchichtsunterricht dann, welcher große Ideale den jugendlichen Gemüthern vorhält, die Einführung in das claſſiſche Alterthum, welches ſo gewaltige, begeiſternde Geſtalten aufzuweiſen hat, entzündet die Herzen zur Nacheiferung. Tritt dazu noch das nachahmungswerthe Beiſpiel des ſittlich-reinen Lehrers, der

unabläſſig bemüht iſt, in ſelbſtloſer Weiſe ſeine hohe Pflicht als Erzieher zu erfüllen, ſo thut die Schule für ſittliche Erziehung ſo viel, als billiger Weiſe von ihr verlangt werden kann. Sie legt die Grundlagen mit, auf denen ein wackerer Charakter ſich aufbauen kann.

Und was geſchah und geſchieht für die äſthetiſche Erziehung? Da die Kunſt allgemein und nicht erſt ſeit jüngſter Zeit als die höchſte Blüte des Culturlebens angeſehen wird, ſo ſollte man erwarten, daß die Heranbildung zum Kunſtverſtändniß ſtets als eine Hauptaufgabe des höheren Unterrichts betrachtet worden ſei. Doch was iſt bis jetzt geſchehen? „Nichts“ wäre ungerecht zu erwidern; denn Manches, ja Vieles hat man nach dieſer Seite hin theils bewußt, theils unbewußt gethan. Theils unbewußt! denn fürwahr, wenn man lange Zeit das Studium unſerer deutſchen Claſſiker ſelbſt in den höheren Klaſſen unſerer Lateinſchulen verpönte, dagegen den größten Ruhm darin ſuchte, daß die Schüler möglichſt in Ciceronianiſchem Latein ſchreiben und ſprechen konnten, ſo beweiſt dieſes, daß man es auf Bildung des Geſchmackes nicht abgelegt hatte, während man ihn doch eben durch die Nachahmung eines lateiniſchen Stiles, der unbeſtritten als muſtergiltig angeſehen wird, nicht unerheblich, wenn auch einſeitig förderte. Auch hier iſt glücklich ein Umſchwung eingetreten. Die Beſchäftigung mit den Hauptwerken unſerer ſo reichen ſchönen Literatur wird nicht nur geduldet, ſondern dringend empfohlen; und, indem zugleich der Unterricht im Griechiſchen mit mehr Nachdruck betrieben wird, ſind den Schülern Gebiete erſchloſſen worden, deren Bekanntſchaft von ſelbſt eine Förderung des Schönheitsſinnes mit ſich bringt. Denn wenn das Weſen der claſſiſchen Schönheit darin beſteht, daß ein gedankenreicher Inhalt in denkbar ſchönſter Form gefaßt iſt, ſo bietet uns deutſche und griechiſche Literatur des claſſiſch Schönen die reichſte Fülle.

Nun gut! möchte man uns einwerfen, vertieft Euch noch mehr in die Beſchäftigung mit dieſen Claſſikern, um den Geſchmack zu bilden, verſchont aber die Schule mit weiteren Anforderungen! Gewiß wollen wir dieſes thun, und hoffentlich geſchieht es bald in noch umfänglicherer Weiſe als bisher, aber das genügt noch nicht, es wäre eine zu einſeitige Bildung, während gerade der Geſchmack einer vielſeitigen bedarf. Oder, frage ich, würde es z. B. auch nur einem milden Richter genügen, wenn er eine Rede hörte, die paſſende Gedanken in ſchöner Form enthielte, aber eintönig und ausdruckslos zum Vortrag gebracht würde? Um aber gut ſprechen zu können, muß man erſt ordentlich hören gelernt haben, und dieſes Verſtändniß für die Schönheit des Tones ebenſo wie das für die Schönheit der Linie iſt es, was uns noch allzuſehr fehlt. Hier alſo gilt es zu beſſern. Sollte es aber unmöglich ſein, auf der Schule zugleich Auge und Ohr für das Schöne empfänglich zu machen, ſo dürfte die Wahl, wonach wir vor allem zu ſtreben haben, nicht gerade ſchwer ſein. Denn, meine ich, wenn der Sinn, welcher von beiden am leichteſten auszubilden iſt, zugleich auch derjenige iſt, durch den wir die meiſten und klarſten Begriffe erhalten können, ſo iſt die Frage entſchieden: es iſt das Auge, der Sinn für die Linie und die Form. Und für dieſes iſt bis jetzt in den höheren Schulen zu wenig geſchehen, während man für die muſikaliſche Vorbildung doch wenigſtens durch Geſangunterricht ſorgt.

Ueber die Wahl der Methode des ästhetischen Unterrichts.

Ist nun zugestanden, daß die Schule allgemeine harmonische Ausbildung sämmtlicher Anlagen des Menschen zu erstreben habe, muß dann eingeräumt werden, daß für die Ausbildung des Geschmackes oder die ästhetische Erziehung jedenfalls noch nicht genug geschieht, so wäre ein Widerstand gegen jede Mehrforderung unerklärlich, wenn nicht irgendwo ein starkes Hinderniß vorläge. Wir kommen hierdurch auf die Erörterung unserer zweiten Frage: Wie weit ist die Schule im Stande, solcher Forderung Gehör zu geben? Beschränken wir uns mit der Antwort auf die bildenden Künste. Zuerst ist die Vorfrage zu erledigen: In welcher Weise könnte man sich überhaupt solchen ästhetischen Unterricht gegeben denken? Zwei Wege bieten sich dar: der systematische und der historische. Der systematische scheint auf den ersten Blick für höhere Schulen der vortheilhaftere zu sein, da er nicht nur in kürzester Weise bekannt macht mit den einschlägigen Begriffen, sondern auch dafür bürgt, daß die Principien in ihren richtigen Beziehungen zu einander dargestellt werden (wie z. B. bei der Lehre von der Symmetrie und der vom Gleichgewicht der Theile), daß ferner die durch alle Zweige der bildenden Künste durchgehenden Grundsätze gleich auch überall sofort nachgewiesen werden können, während die historische Methode eine große Zerstückelung des zusammengehörigen Allgemeinen mit sich bringt. Doch spricht gegen die systematische Behandlung ein sehr wichtiger Umstand: dieselbe setzt schon eine gewisse, wenigstens oberflächliche Bekanntschaft mit den Erzeugnissen der Kunst voraus, auf die wir bei unseren Schülern selbstverständlich nicht zählen können.

Demnach würden wir auf den Weg der Kunstgeschichte angewiesen sein, eine Behandlungsweise, die auch noch mancherlei Vortheile vor jener voraus hat. Sie bringt zuerst das Einfache, was dem noch nicht entwickelten Verständniß am leichtesten zu begreifen ist, sie zeigt überall den Werdeproceß, sie bringt die Kunstleistungen einzelner Völker abgeschlossen zum Anschauen und unterstützt so das Verständniß für Völkergeschichte.

In der That, hätten wir Freiheit, mit der Zahl der Schulstunden nach Belieben zu schalten und zu walten, so würden wir kaum der Versuchung widerstehen können, etwa für die beiden Primen wöchentlich je zwei Stunden anzusetzen[5]), in welchen die Geschichte der einzelnen bildenden Künste oder die Kunstgeschichte der einzelnen Völker behandelt würde. Dieser Vorschlag würde aber auf entschiedenen Widerspruch stoßen. Dies können wir mit Sicherheit daraus schließen, daß trotz der Unzahl der Reformpläne, die gegenwärtig emporschießen, mögen sie auch noch so verschieden sein, sich doch nirgends die Kunstgeschichte berücksichtigt findet. Ein anderes Fach ist es, das ungestüm auftritt mit Mehrforderungen: es sind die Naturwissenschaften. Man wird sie nicht zurückweisen können, da es sich nicht in Abrede stellen läßt, daß es ein großer Mangel einer Schule ist, wenn ihre Zöglinge hinausschreiten ins Leben fast unbekannt mit den ewig waltenden Gesetzen der sie umgebenden Natur. Geben wir ihnen Raum, so weit es der Rahmen des Lehrplanes gestattet, ja heißen wir sie willkommen als Bundesgenossen, da durch diesen Unterricht besonders die Schüler ihre Sinne zu üben, sehen und hören lernen. Aber genügen kann uns das für unsre Zwecke noch nicht;

und so werden wir denn durch die Lage der Dinge zu folgendem Vorschlage gedrängt:

Da besondere Stunden in den Oberklassen für Kunstgeschichte nicht zulässig sind, der höhere Schulunterricht aber auf die ästhetische Erziehung der Schüler nicht verzichten kann, so suche man durch den Unterricht auch in anderen Klassen und durch Berücksichtigung der Kunst in anderen Lehrfächern dies Ziel zu erreichen.

Wenn ich auf die unteren und mittleren Klassen hinweise, so kann das wunderbar erscheinen, aber nur für den ersten Blick. Dort kann allerdings, und muß sogar eine gewisse Vorbildung erreicht werden, nämlich theils, indem bei der üblichen Erzählung der Heldengeschichten angemessene Abbildungen zugezogen werden, theils und vorzüglich durch den Zeichenunterricht. Ist doch die erste Vorbedingung für jede ästhetische Erziehung die Fähigkeit sehen zu können! Diese aber wird durch nichts mehr entwickelt, als indem man das Angeschaute nachzuahmen sucht[6]); es schärft sich das Auge hierbei viel mehr als beim bloßen Anschauen.

Die Forderung des obligatorischen Zeichenunterrichtes hat um so mehr Aussicht auf Gewährung, als selbst die Männer, die bei der Neugestaltung des Schulunterrichtes eine durchaus praktische Richtung verfolgen, unablässig sie erheben. Nur muß dieser Unterricht unserem Zweck noch besonders dienstbar gemacht werden, indem man erstens mehr wirklich bedeutende Kunstwerke zu Vorlagen benutzt als es vielfach geschieht, und zweitens sie mit kurzen Notizen versieht, welchem Volk und welcher Zeit das Original angehört. Halten wir es doch ähnlich mit der Vorbereitung für den literaturgeschichtlichen Unterricht in den mittleren und unteren Klassen, und nicht ohne erheblichen Vortheil, da so Vieles ohne Mühe sich einprägt, was später die Aufnahme des Neuen bedeutend erleichtert. In den oberen Klassen sodann, wo meist der Zeichenunterricht zurücktritt, würde der Unterricht in der Geschichte, im Deutschen, theilweise aber auch in den alten Sprachen derjenige sein, wo die Kunstgeschichte und die Aesthetik passend berücksichtigt würde. Geschieht dies in richtiger Weise, so kann Vieles erreicht werden, nur darf man nicht zu viel erreichen wollen, sondern muß sich von vorn herein klar machen, was in einer öffentlichen Schule überhaupt zu erzielen ist.

Drei Beschränkungen sind uns auferlegt, die wir wohl zu beachten haben: daß der Lehrmittel nur wenige sind; daß vor einer größeren Gemeinschaft gelehrt wird; daß der Gegenstand blos nebensächlich betrieben werden soll. Die besten Lehrmittel würden natürlich die Originale selbst sein. Diese sind den Schulen meist nicht zugänglich. Ein Ersatz für sie würden sein treffende Abbildungen und Nachahmungen der größten Kunstwerke; aber auch auf sie müssen wir großen Theils verzichten, d. h. soweit es die Malerei betrifft, deren Wesen nur an kostbaren Copieen erkannt werden könnte, die auch die Farben des Originals wiedergeben. Denn die Farbe ist ja das Hauptcharakteristikum der Malerei ihren Schwesterkünsten gegenüber Ist man so glücklich, durch die Fürsorge eines kunstsinnigen Fürsten oder reichen Privaten in einem Museum Originalbilder oder wenigstens eine Anzahl guter Copieen berühmter Bilder zu besitzen, so kann man die Malerei eingehender berücksichtigen, sonst aber wird man sich begnügen müssen, auf minder kostbaren Nachbildungen die Entwickelung der Perspective, mit der der

Zeichenunterricht bekannt gemacht haben muß, und der Compoſitionskunſt zu verfolgen[7]). Einen reicheren Vorrath von Anſchauungsmitteln giebt es auf dem Gebiete der Architektur und Skulptur, deren Behandlung deßhalb ausführlicher und gründlicher ſein muß. Aber auch hier dürfte ein allzutiefes Eingehen in äſthetiſche Betrachtungen doch bedenklich ſein. Denn es muß, wie bei jeder größeren Vereinigung von Zuhörern, Rückſicht genommen werden auf die große Zahl von minder Befähigten, bei denen, ſo bald einmal das Verſtändniß aufgehört hat, leicht auch die Luſt an dem für ſie Faßbaren ſchwindet. Außerdem hat es Schwierigkeit, einer größeren Anzahl gleichzeitig daſſelbe zur Anſchauung zu bringen, wenn man nicht beſonders große Abbildungen hat[8]). Um aber der Verwirrung vorzubeugen, die leicht entſteht, wenn die Bilder erſt nachträglich dem Einzelnen zu Geſicht kommen, iſt es räthlich, nur wenig auf einmal zu lehren, das Bild aber lange Allen zugänglich zu machen. Iſt ſolch eine Behandlung des Gegenſtandes aber geboten, ſo werden wir die dritte Beſchränkung, daß er nur nebenſächlich betrieben werden kann, nicht mehr als ſolche empfinden.

Darſtellung der Methode des äſthetiſchen Unterrichts.

Sehen wir nun näher die Methode an, nach der etwa zu verfahren wäre.

Aus dem Auge darf man nicht verlieren, daß wir nicht das Ziel verfolgen, gelehrte Archäologen auf der Schule zu erziehen, ſondern das ſcheinbar beſcheidenere, in der That aber höhere: die Fähigkeit das Schöne zu ſehen bei unſeren Schülern auszubilden. Dieſe Aufgabe zerfällt in zwei Theile: erſtens überhaupt ſehen zu lehren, zweitens Geſchmack am Schönen einzuflößen. Beides wird erreicht, indem wir theils charakteriſtiſche, theils ſchlechthin ſchöne Denkmäler ihnen vorführen, und zwar, ſoweit es thunlich iſt, in hiſtoriſcher Reihenfolge. Hieraus ergiebt ſich, daß wir einem beſtimmten Lehrer beſonders die Pflicht zuweiſen, die Kunſtgeſchichte in einer Art Ueberſicht nach einem feſten Plane darzuſtellen, während von den Lehrern der übrigen Fächer ohne Rückſicht auf hiſtoriſche Entwickelung gelegentlich die Erzeugniſſe der ſchönen Kunſt vorgeführt werden. Und zwar fällt jene größere Aufgabe naturgemäß dem Geſchichtslehrer zu, ohne daß dieſer aber den Zuwachs als Laſt empfinden dürfte. Iſt man heute darin einig, daß die Geſchichte eines Volkes nicht in der Aufzählung der Kriege beſteht, die es glücklich oder unglücklich geführt hat; nicht in der Darſtellung des Wirkens einzelner Männer, die über den Durchſchnitt hervorgeragt haben, ſondern daß dieſelbe das Volk in ſeinem ganzen Sein und Weſen wiederſpiegeln ſoll, ſo daß die Ereigniſſe als natürliche Folge der Zuſtände begriffen werden können: tritt mit einem Worte die Culturgeſchichte mit Recht aus dem früheren Halbdunkel hervor ins Licht, ſo darf vor allen Dingen die Kunſt der einzelnen Völker beanſpruchen, gebührend gewürdigt zu werden. Nicht jedes Volk hat dieſe herrliche Blüte zu zeitigen vermocht, welche nur gedeiht bei allmählich wachſendem Wohlſtand, dem ſtets

um seine Existenz ringenden Volke aber ebenso versagt ist, wie dem plötzlich zu Reichthum gelangenden. Wo sie aber hervorgesprossen ist, da sind die einzelnen Kunstepochen mit der sogenannten politischen Geschichte so innig verknüpft, daß die eine ohne die andere zu vollem Verständniß nicht gebracht werden kann. Besonders gilt dies von der Architektur und der Plastik, deren Werke dem Stoffe nach so kostbar sind, daß nur größere Gesammtheiten oder große Männer, die diese beherrschen und ihnen ihren Stempel aufdrücken, die einzelnen Erzeugnisse hervorrufen können; so daß wir also in diesen Denkmälern einen Ausdruck des Volkswillens oder der Geschmacksrichtung und Denkweise einer ganzen Zeit besitzen. Ich erinnere nur an die Pyramiden von Aegypten, die Tempel der Griechen, die Paläste der Römer, die Kirchen des früheren, die Profanbauten des späteren Mittelalters und Aehnliches.

Indem ich dazu übergehe, an einzelnen Beispielen darzuthun, wie ich mir beim Unterricht das ästhetische Moment behandelt denke, bemerke ich, daß ich mich zunächst beschränken werde auf die Kunsterzeugnisse einiger Völker des Alterthums, unter besonderer Hervorhebung der Griechen, ein Gebiet der Geschichte, auf dem ich selbst Versuche und Erfahrungen zu machen in der Lage gewesen bin. Wir haben uns stets, besonders aber bei der Behandlung der griechischen Geschichte, zwei Fragen vorzulegen: an welcher Stelle ist es angemessen, einen Excurs über Kunstgeschichte einzuflechten? und: welche Denkmäler sind hauptsächlich geeignet sehen zu lehren, den Geschmack zu bilden und die geschichtliche Entwickelung der Kunst wahrnehmen zu lassen? dafür, die einzelnen Künste streng gesondert zu behandeln, scheint ein triftiger Grund nicht vorzuliegen; treten sie doch so oft verbunden auf!

1) Die Kunst der orientalischen Völker.

Die Geschichte der orientalischen Völker, besonders die politische, ist als ziemlich unfruchtbar für die Zwecke der Schule mit Recht aus derselben verbannt worden; die Culturverhältnisse aber dieser Völker dürfen nicht ganz unbeachtet gelassen werden, da sie Erscheinungen zeigen, welche für die Entwickelung der Geschichte des Menschengeschlechtes von zu großer Bedeutung sind. So wird man nicht umhin können, einen Blick auf die Zustände des alten Aegyptens zu werfen. Wer aber wollte leugnen, daß gerade die Kunstdenkmäler dieses Volkes uns über seine ganze Art und Sinnesweise die wichtigsten Aufschlüsse geben? An Abbildungen fehlt es uns hier nicht; aber haben wir einerseits nur wenig Zeit für die Besprechung dieses Volkes zur Verfügung, so gilt es andererseits auch bei diesem methodischen Theile des Unterrichtes Maß zu halten, denn das Uebermaß des Vorgelegten würde nur Oberflächlichkeit herbeiführen, während wir es auf ernstliches Anschauen, Beobachten, Vergleichen, Abstrahiren abgelegt haben; nur insoweit dieses erreicht werden soll, ist es dienlich Mehreres beizuziehen.

Das erste Blatt sei eine Abbildung der Pyramiden von Gizeh[9]). Es gilt, nachdem Einiges über Grundriß, Material, Zweck des Baues vorausgeschickt ist, förmliche Uebungen im Sehen vorzunehmen. Bei geschickter Leitung kann der Schüler Mancherlei von selbst bemerken: das Massenhafte

des Werkes, die mathematiſche Genauigkeit, die gleichmäßig überall wiederkehrende Form: das eine weiſt hin auf den deſpotiſchen Druck, unter dem das Volk arbeitete, das andere, auf die hohe mathematiſche Ausbildung, durch die die freigeſtaltende Phantaſie in enge Banden geſchlagen war. Das Gleiche gilt von den in der Regel als Denkpfeiler einer Weihung dienenden Obelisken, die ſogleich mit erwähnt werden können.

Die bei jenen Pyramiden befindliche Rieſenſphinx, die in einer Höhe von 65 Fuß und einer Länge von über 140 Fuß aus natürlichem Felſen herausgearbeitet worden iſt, giebt ein bewundernswerthes Zeugniß, was genaue Berechnung und techniſche Fertigkeit bei einem deſpotiſch regierten Volke leiſten kann. Iſt aber auch bei der Erdichtung dieſer ſonderbaren Geſtalt eine gewiſſe Phantaſie nicht zu verkennen, ſo werden wir doch zur richtigen Schätzung dieſer Kraft ſogleich geführt, wenn wir als zweites Blatt eine Anſicht der Tempelanlagen von Edfu vorlegen.[10]) Hier ſehen wir eine ganze Allee von Sphinxen — wie vor anderen Tempeln auch wohl Widderalleen — in denen unverändert genau Lage, Geſtalt, Geſichtsausdruck wiederkehrt: das iſt keine Kunſt mehr, das iſt mechaniſches Handwerk, welches es zu großer techniſcher Fertigkeit gebracht hat! Die Allee führt zu dem eigentlichen Tempel, deſſen Eingang von Pylonen gebildet iſt. Davor ſitzen zwei Herrſcherfiguren von rieſiger Größe, deren Ebenbilder in allen ähnlichen Anlagen wiederkehren, mit genau denſelben Verhältniſſen der einzelnen Körpertheile. Man lernt daraus, wie die Kunſt auf ihren Vorſtufen blos durchs Rieſenmaß der Leiber das Erhabene auszudrücken ſich vergeblich bemüht, man lernt, wie der Geiſt des Stillſtandes nach Schablonen gut zu arbeiten befähigt, freie Geſtaltungen aber unmöglich macht.

Im Innern fällt die enge Stellung[11]) der Säulen auf, deren Kapitell meiſt[12]) eine geſchloſſene oder geöffnete Lotosblume darſtellt. Wir ſehen die Kunſt unter dem Einfluß des Materials und der umgebenden Natur. Die enge Stellung der Säulen iſt nöthig, weil die Decken ganz aus Stein beſtanden, der ohne die zahlreichen Stützen unter ſeiner eigenen Schwere gebrochen wäre, die Lotosblume aber iſt das heimiſche Gewächs Aegyptens. Die genauere Beſprechung der Säulen, auf deren Haupttheile hier ſchon hingewieſen werden mag, würde ich für die griechiſche Geſchichte aufſparen. Der ägyptiſche Tempel beſteht aus einer größeren Anzahl unüberſichtlich zuſammengefügter Theile, die nach Bedürfniß aneinander gebaut ſind.[13]) Es iſt der ägyptiſchen Architektur nicht gelungen, ein organiſch gegliedertes Ganze zu erfinden, in dem eine einheitliche Idee ihren entſprechenden Ausdruck erhalten hätte, wie das beim griechiſchen Tempel der Fall iſt.

Von den Werken der plaſtiſchen Kunſt giebt es wohl nur wenige der Schule zugängliche Abbildungen; ſie iſt faſt ausſchließlich im Dienſte der Architektur geblieben, ohne aber mit ihr zu verwachſen. Pfeilerfiguren ſind gewiſſermaßen nur angelehnt, ſtatt wie bei den Griechen etwa als Träger verwendet zu werden. Um wenigſtens eine Anſchauung zu geben, könnte man als drittes Blatt den Felſentempel von Ibſambul vorlegen, der eine Reihe ſitzender Figuren zeigt[14]): die Füße ſind noch nicht von einander gelöſt, der Oberleib hat eine faſt militäriſche Haltung, durch die wohl Würde ausgedrückt werden ſoll, Arme und Hände ſind feſt an den Leib angeſchloſſen, aus den aufgerichteten Geſichtern ſtarrt der gleiche, nichtsſagende Blick entgegen.

Endlich bringen wir noch ein Relief zur Betrachtung, besonders um einen Vergleich zu ermöglichen, wenn später die griechischen Reliefs besprochen werden.[15]) Die Aegypter haben in dieser der Malerei näherstehenden Darstellungsweise Vieles geleistet, aber nicht eben Großes: eigentliche Composition zu Gruppen findet sich kaum, ja nicht einmal eigentliche Individuen treten uns unter den Figuren entgegen: oft ist nicht Alter noch Geschlecht zu erkennen, sondern wir sehen eine ewig gleichmäßige Wiederholung desselben Menschenbildes mit starrem Lächeln, nur die Könige sind durch gewisse Abzeichen kenntlich gemacht.

Eigenthümlich sind den Aegyptern die zahlreichen Verschmelzungen von verschiedenen Thierformen, sowie von Thierformen mit Menschenformen. Auffällig ist, daß, während die Griechen vom Menschen meist den Kopf festhielten, die Aegypter meist Thierköpfe den Figuren ansetzten. Was aber das Stehenbleiben auf früh erstiegener Stufe besonders bekundet: Wenngleich Leib und Kopf der Figuren sich in Vorderansicht bietet, so sind Hände und Füße, wie wir es wohl bei den künstlerischen Versuchen unserer Kleinen auch manchmal sehen, in Profil dargestellt. Das Kastenwesen, die Priesterherrschaft, die jede Neuerung hinderten, traten auch der Entwickelung der Kunst feindlich entgegen.

Ein glücklicheres Aufblühen der Reliefbildnerei würden wir zu besprechen haben in der assyrischen Geschichte, wenn diese nicht vom Schulunterrichte ganz ausgeschlossen wäre; auf die Architektur dieses Volkes dagegen läßt sich, um das beiläufig zu erwähnen, bei der Lektüre des dritten Buches von Xenophons Anabasis hinweisen. Die Riesenbauwerke aus Lehmstein zeigen, wie man von der Natur nicht begünstigt, sich zu helfen gesucht hat; das benutzte Material löst auch zugleich das Räthsel, warum von den gewaltigen Werken dieses baulustigen Volkes fast keine Reste sich erhalten haben.

2) Die Kunst der Griechen bis zu Alexander des Großen Zeit.

Größere Berücksichtigung erheischt natürlich die Kunst bei den Griechen; denn, sagt Winckelmann im Beginn des vierten Kapitels seiner Geschichte der Kunst des Alterthums: „Die Abhandlung von der Kunst der Aegypter, der Etrurier und anderer Völker kann unsere Begriffe erweitern und zur Richtigkeit im Urtheil führen; die von den Griechen aber soll suchen, dieselben auf Eins und auf das Wahre zu bestimmen, zur Regel im Urtheil und im Wirken".

Indem wir uns dem Griechenthum zuwenden, kann ich nicht unterlassen, noch einmal zu betonen, daß es sich für uns nicht handelt um eine vollständige Kunstgeschichte, noch weniger um eine Geschichte der Künstler, sondern daß wir nur das zu erwähnen haben, was historisch oder ästhetisch von besonderer Bedeutung ist, während das Mittelmäßige und Untergeordnete unberücksichtigt zu bleiben hat. Unvollständigkeit dürfte also der in folgenden Blättern zu Grunde gelegten Auswahl am wenigsten vorgeworfen werden.

a. Homeriſches Zeitalter.

Selbſtverſtändlich iſt, daß der Lehrer der alten Sprachen dem Geſchichtslehrer möglichſt in die Hand arbeitet. So dürfte den erſten Anlaß, über griechiſche Kunſt zu ſprechen, wohl die Lektüre der Odyſſee bieten. Eine Beſprechung des homeriſchen Hauſes [16]), ſowie der oft gerühmten Leiſtungen auf dem Gebiete des Kunſtgewerbes iſt für das volle Verſtändniß des Dichters und des von ihm geſchilderten Zeitalters unumgänglich nöthig. Die Paläſte des Antinoos, des Odyſſeus, des Menelaos veranlaſſen einen Blick zu werfen auf die damalige Architektur, von der wir durch glückliche Fügung in den ehrwürdigen Ruinen der ſogenannten pelasgiſchen Königsburgen [17]) noch belehrende Reſte überkommen haben. Steinbau und Holzbau ringen damals noch miteinander. Während man ſchon gewölbeartige Hallen herzuſtellen weiß durch Anwendung der Ueberkragung, ſcheint der eigentliche Palaſt ſelbſt, natürlich mit Ausnahme der Umfaſſungsmauern, größtentheils aus Holz gebaut zu ſein. Das Material, Holz wie Stein, wird theilweiſe mit blinkenden Erzplatten verkleidet, um den Glanz des Anblicks zu mehren, während an den Decken die Holzconſtruction frei zu Tage tritt. Der Palaſt mit dem Löwenthore zu Mykenae zeigt die feſte, aber noch rohe Art des Mauerbaues, die indeß doch gegenüber den früheren kyklopiſchen Mauern ein bedeutender Fortſchritt iſt; zeigt, wie man ſinnreich den ſteinernen Sturzbalken über dem Eingang durch Freilaſſung eines Dreieckes zu entlaſten wußte und zugleich dieſen ausgeſparten Raum benutzte, um die Plaſtik zum Schmucke des Palaſtes zu verwenden. Auffällig ſcheint es, daß Tempelbauten von Homer nicht geſchildert werden. Es iſt nachzuweiſen, wie das nicht zufällig, ſondern im hiſtoriſchen Zuſammenhange natürlich iſt. Denn einestheils pflegt in den von Königen beherrſchten Staaten die Architektur ſich mehr in Paläſten als in Tempeln zu bethätigen, andererſeits hat der ſchlichte Naturcultus der Pelasger das Bedürfniß nach Tempeln noch weniger aufkommen laſſen. [18])

Gehört letztere Betrachtung vielleicht ſchon mehr dem geſchichtlichen Unterrichte an, ſo wird der Erklärer der Odyſſee jedenfalls die Pflicht haben, eingehender hinzuweiſen auf die hohe Stufe des damaligen Kunſtgewerbes, wie ſie bezeugt wird durch die oft erwähnte Pracht und Schönheit des Schmuckes und der Waffen. Was wir von den wunderbaren Erſcheinungen vor und in dem Palaſt des Antinous halten ſollen, von den goldenen und ſilbernen Hunden zur Bewachung der Schwelle und den goldenen Jünglingen, welche die glänzenden Fackeln halten, um in der Nacht den Schmauſenden zu leuchten (Od. VII, 91—102), iſt ſchwer zu ſagen. Overbeck in ſeiner Kunſtgeſchichte (S. 43) meint, ſolche Werke, ſowie auch die Wundergeſtalten von Dienerinnen bei Hephaiſtos (Ilias XVIII, 418; ſ. auch 373) habe man keinen triftigen Grund der Kunſt in Homer's Zeitalter abzuſprechen, wenn auch die dichteriſche Ausſchmückung an der Schilderung ihren Theil habe. Mag dem ſein, wie ihm wolle, jedenfalls bleiben noch andere prachtvolle Werke in Metall, wie Miſchkrüge, Keſſel, Kelche, Spangen, Wehrgehänge, Rüſtungen, Schilde, vor allen der Il. XVIII beſchriebene Schild des Achill [19]), die uns einen hohen Begriff von der damaligen Kunſtfertigkeit erzeugen müſſen.

b. Die hiſtoriſche Zeit bis nach den Perſerkriegen.

Bauſtile. — Ornamente. — Die Aegineten.

Der ungleich größere Theil der Aufgabe fällt dem Geſchichtslehrer zu, der die homeriſche Zeit zwar berühren, die größere Aufmerkſamkeit aber natürlich auf die eigentlich hiſtoriſchen Zeiten zu lenken ſuchen wird.

Einleitend hat er zu bemerken, daß ſicherlich, wenn es auch unklar iſt, in wie weit, die griechiſche Kunſt mit der orientaliſchen zuſammenhängt, und hat zu erörtern, warum gerade die Griechen das Unerreichbare auf dem Gebiete der Kunſt haben ſchaffen können. Er kann hier der Führung Winckelmanns folgen, der die Gründe hierfür im vierten Kapitel ſeiner Geſchichte der Kunſt des Alterthums weitläufig beſpricht. Es iſt 1) der Einfluß des Himmels: dieſer ſchafft eine heitere Witterung und bildet ſchönere Menſchen, die obendrein der Künſtler täglich nackt vor Augen ſehen konnte. 2) Der Einfluß der Verfaſſung und der Regierung. Griechenland iſt meiſt Sitz der Freiheit geweſen, daher ruhte nicht auf einer Perſon allein das Recht groß in ſeinem Volke zu ſein und ſich mit Ausſchließung Anderer verewigen zu können, ſondern die Kunſt wurde beanſprucht, um jedwedem Trefflichen, beſonders aber den Siegern in den feierlichen Spielen Denkmäler zu ſetzen. Da dieſe Denkmäler öffentlich geſetzt wurden, ſo war dies ein um ſo größerer Antrieb für den Künſtler, durch ſeine Leiſtung ſich hervorzuthun. Durch die Freiheit hob ſich aber auch die Denkweiſe des ganzen Volkes, „die Griechen waren in ihrer beſten Zeit denkende Weſen, welche zwanzig und mehr Jahre ſchon gedacht hatten, ehe wir insgemein aus uns ſelbſt zu denken anfangen". 3) Die Achtung der Künſtler. Im bürgerlichen Leben wurden ſie oft der höchſten Ehren theilhaftig; die Schöpfer hervorragender Kunſtwerke wurden wohl ſelbſt einer Statue gewürdigt. Das Urtheil über ihre Leiſtungen hing nicht vom Eigenſinn unwiſſenden Stolzes ab, ſondern die Weiſeſten des ganzen Volkes beurtheilten und belohnten ſie. Sie wußten, daß ſie für die Ewigkeit ſchufen, wenn ſie etwas Treffliches leiſteten. 4) Die Anwendung der Kunſt. Da ſie den Göttern geweiht und fürs Heiligſte und Nützlichſte im Vaterland beſtimmt war, und in den Häuſern der Bürger Mäßigkeit und Einfalt wohnte, ſo erhielt ſie ſich in ihrer Großheit. Der Künſtler wurde nicht auf Kleinigkeiten oder auf Spielwerke durch Beſchränkung des Ortes oder durch die Laune eines Privatmannes heruntergeſetzt.

Der Lehrſtoff wird durch ſolche Erörterungen kaum vermehrt, denn die Erwähnung der alten wichtigen Beziehungen zwiſchen Orient und Occident, die Beſprechung der Bedingungen, durch deren Vorhandenſein die herrliche Blüte des Griechenthums gezeitigt werden konnte, gehören ſo ſchon in den Kreis der Betrachtungen, wenn dem Schüler die glanzvolle Erſcheinung dieſes Volkes verſtändlich werden ſoll. Auch daß die Athener beſonders in den Vordergrund zu treten haben, iſt eine Forderung, die wir nicht erſt wegen der Berückſichtigung der Kunſt zu erheben brauchen. —

Beim Ueberſchauen der griechiſchen Geſchichte wird es zunächſt als natürlich erſcheinen, bei der Schilderung der Akropolis im perikleiſchen Zeitalter unſeren Anforderungen Genüge zu thun. Aber der Stoff wäre dann zu reich, als daß er in kurzer Zeit, wie wir ſie doch blos beanſpruchen dürfen, mit Erfolg behandelt werden könnte. Dem plötzlichen Uebermaß

würde auch das Verständniß sich verschließen, und wir müssen deshalb schon früher eine Gelegenheit suchen, einen Theil des Stoffes anzubringen. Diese scheint sich mir passend zu bieten nach Beendigung der Perserkriege.[20]) Der für Athen so wichtige Theseustempel[21]) etwa, der ja auch in der politischen Geschichte erwähnt werden muß, bietet einen passenden Anlaß. Unter Zuziehung einer Abbildung des ebenso herrlichen Neptuntempels von Paestum[22]), der ziemlich derselben Zeit angehört, wird vorerst die dorische Säulenordnung erläutert; und um die jonische Säule gleich mit zur Anschauung zu bringen, werde eine Abbildung des Tempels der Nike apteros[23]), der etwa auch aus jener Zeit stammt, zuvor Betrachtung vorgelegt. An beiden wird die Bedeutung der einzelnen Säulentheile nachgewiesen[24]), die zusammen einen völligen Organismus bilden, und dann die Besprechung angeknüpft über die einfacheren Tempelformen[25]) mit ihrer durchsichtigen harmonischen Gliederung und die Entwickelung derselben zu dem großartigen Kunstbau der späteren Tempel; mit dem Namen und Zweck von Entasis, Architrav, Metopen, Triglyphen, Tymponon, ebenso aber auch mit den kleineren Zierraten muß bekannt gemacht werden.

Die Kenntniß der einfacheren Ornamente und ihre symbolische Bedeutung ist für das Verständniß der griechischen Architektur so nothwendig, wie die Kenntniß der griechischen Formenlehre für das richtige Verständniß einer Periode. Hervorzuheben ist bei Besprechung derselben, daß sie in den besseren Zeiten der Kunst nie blos die Absicht haben zu schmücken, sondern stets diejenige anzudeuten, welches der Zweck eines Bautheiles innerhalb der ganzen Construction ist. Die griechischen Ornamente[26]) sind theils dem Pflanzen- oder Thierreich entnommen, aber stilisirt, d. h. nach Abstreifung alles Dessen, was am Individuum zufällig oder unregelmäßig ist; theils sind sie Nachahmungen von Producten gewerblicher Thätigkeit, als Bänder, Seile, Schnüre. Sie sind entweder gemalt oder in erhabener Arbeit angebracht. Die wichtigsten Ornamente sind: 1) sima oder Bekrönung, welche andeutet, daß ein Bautheil frei endigt, oder nicht weiter belastet ist. Hierzu werden meist leichte Palmetten und Kelche abwechselnd verwendet, denen sich zuweilen stilisirte Blüten zugesellen, aber auch Akroterien und Stirnziegeln gehören hierher. Im Gegensatz hierzu drückt 2) das kyma ein Belastetsein und Stützen aus. Es sind Pflanzenelemente, kräftige Blätter, die an der Spitze, wie von einer Last gedrückt, sich nach vorn überneigen; zuweilen sind sie so sonderbar stilisirt, daß man späterhin theilweise ganz vergessen zu haben scheint, welche Idee ursprünglich zu Grunde lag. 3) Die Canellirung. Indem diese an die Rinnen der Pflanzenstengel erinnert, welche, wie z. B. der Schierling, eine ausgebreitete Blüte zu tragen haben, soll sie den Charakter unbeugsamer Stärke verleihen. 4) Heftbänder und Heftschnüre. Sie stellen eine Verknüpfung einzelner Theile dar und erscheinen demnach immer in horizontaler Richtung. Man unterscheidet den torus oder Gurt in einfacher Gestalt oder als Geflechte, die taenia oder das Band, die besonders häufig in der Form des vielgestaltigen Maeander vorkommt, und die Schnur, theils mit aufgereihten astragali, theils gedreht. — Auf die Bedeutung der einzelnen Ornamente wird man öfters zurückkommen müssen, damit dies Kapitel recht geläufig wird. Am Tempel kommen alle diese Ornamente in mehrfachen Wiederholungen vor.

Ihrer Construction nach sind die griechischen Tempel hervorgegangen aus Holzbauten, durch die Art ihres Schmuckes kennzeichnen sie sich als Außenbauten im Gegensatz zu unseren Kirchen; daher kommt es, daß sie mit wenigen Ausnahmen auf kolossale Verhältnisse verzichten, sondern ihren Ruhm suchen in leicht übersichtlicher Harmonie.

Die Metopen des Theseustempels veranlassen eine vorläufige Erwähnung der Verbindung von eigentlicher Plastik und Architektur und leiten über zur Betrachtung des etwa gleichzeitigen Athenetempels von Aegina[27]), an dem uns die Giebelfelder, das werthvollste Denkmal der Skulptur jener Zeit, besonders interessiren. Wir müssen uns auf den besser erhaltenen Westgiebel beschränken.[28]) Wer von Natur gut befähigt ist zu sehen, wird selbst schon mancherlei wahrnehmen; die geschickte Ausnutzung des Raumes etwa, die ein Vorbild gewesen ist für die späteren Zeiten, oder die Strenge der Symmetrie, die in peinlichster Weise befolgt ist. Trotzdem ist übrigens keine Steifheit vorhanden, sondern, abgesehen von den sonderbarer Weise knieenden Bogenschützen, durchaus naturgemäße Haltung der einzelnen Figuren. Fällt auch das gleichmäßige, fast verlegene Lächeln der einzelnen Personen auf, so darf dagegen mit Recht gerühmt werden, wie Körperlinien und Muskelspiel vortrefflich zum Ausdruck gebracht worden sind. Vielleicht darf man hier die allgemeinere Bemerkung anfügen, daß die griechische Kunst bis zu ihrer höchsten Glanzperiode nicht sowohl Schilderung von Seelenzuständen — wie die christliche Kunst — als vielmehr die Darstellung äußeren Handelns und Lebens beabsichtigt hat. Endlich bietet dieses Bild auch noch Anlaß auf die allgemein übliche symbolische Sprache der Kunst hinzuweisen: Indem der Künstler rechts und links von der mittelsten Gestalt liegende, fast horizontale Figuren anbrachte, hob er jene über die gewöhnliche irdische Größe hinaus: es ist eine Göttin; sie ist gewappnet, ja mit der Aegis versehen: es ist Athene; zwei Parteien streiten sich um einen Leichnam; wer sind sie? Die Kopfbedeckung des einen Bogenschützen giebt uns Antwort: die phrygische Mütze macht ihn als Paris kenntlich; wir haben einen Kampf der Griechen und Trojaner vor uns. Um welchen Leichnam, läßt mit Sicherheit sich nicht behaupten. Doch könnte es wohl der vielbesungene Kampf sein um die Leiche des Achill. Liegt eine Abbildung vor nach einer sogenannten Restauration[29]) dieses Tempels, an dem die ehemals bemalten Theile bunt wiedergegeben sind, so ist schließlich noch darüber zu sprechen, wie die griechische Plastik, um die einzelnen kleineren Theile recht sichtbar zu machen, die bei der Entfernung des Beschauers leicht hätten verschwinden können, sich der Schwesterkunst bedient und durch scharf von einander abstechende Farben die Unterscheidung auch des Kleineren ermöglicht hat. Um mit der Eigenthümlichkeit des plastischen Stils dieser Periode vertrauter zu machen, könnte etwa noch ein Bild der Artemis zu Neapel[30]) vorgelegt werden. Ist dasselbe auch nicht archaisch, sondern archaistisch, so zeigt es doch deutlich ein anderes Charakteristikum dieses Stiles, nämlich das Zierliche in Gewand, Haar und Auftreten.

Der ganze Stoff kann auf 4 bis 6 Stunden vertheilt werden; die Abbildungen bleiben ausgestellt, bis sie nach einigen Wochen bei Besprechung des perikleischen Zeitalters anderen weichen müssen.

c. Das perikleiſche Zeitalter.

Parthenon. — Phidias, Polyklet, Myron.

Es iſt hier nicht meines Amtes, die unvergleichlichen Verdienſte des Perikles um Athen ſowohl, wie um die Menſchheit zu feiern. Sein Name iſt mit der Geſchichte faſt jeder Kunſt unauflöslich verflochten; die perikleiſche Periode aber wird von Jedem, der in der Weltgeſchichte die Entwickelungsgeſchichte der Menſchheit ſieht, als eine der bedeutſamſten, großartigſten geprieſen. Die Größe dieſer Zeit läßt ſich am wenigſten verſtändlich machen, wenn man den Schüler nicht mindeſtens etwas ahnen läßt von ihren unerreichten künſtleriſchen Erzeugniſſen. Doch gilt es, ſich weiſe zu beſchränken. Nach einer topographiſchen Darſtellung der Akropolis [31]), dieſes Schatzkäſtleins griechiſcher Kunſt, und einem kurzen Blick auf Propyläen [32]) und Erechtheum [33]) mit ſeiner Karyatidenhalle [34]), begnüge man ſich mit einer eingehenden Beſprechung des Parthenon [35]), dieſes koſtbarſten aller Edelgeſteine. Kein Menſch iſt ſo trocken, ſo phantaſiearm, daß er nicht mächtig angeregt werde, wenn der begeiſterte Vortrag des Lehrers, unterſtützt von guten Abbildungen, dieſes ſchönſte Baudenkmal vielleicht aller Zeiten wieder in die Gegenwart herein zu zaubern ſucht. Aber nicht in allgemeinen Empfindungen ſchwelgen, ſondern, ſoweit es möglich iſt, Rechenſchaft geben von dem, was uns gefällt und warum es uns gefällt! Freilich iſt eine bedenkliche Klippe zu vermeiden: man darf nicht allzugelehrt Vielerlei in die Werke hineinlegen und heraus interpretiren, was der naive Beſchauer beim beſten Willen nicht finden kann.

Am Parthenon fällt uns vor allen Dingen auf die Harmonie der einzelnen Theile, die einheitliche Durchführung des Grundgedankens: der machtvoll und mild ſchirmenden Landesgöttin bringt das durch ſie reich geſegnete Volk in feſtlichem Jubel ſeinen Dank dar. — Kein gewöhnlicher Tempel iſt es, kein Cultustempel, der dem Volke verſchloſſen iſt, ſondern ein Feſttempel, den es betreten darf, wenn vor dem Bilde der Göttin die Siegespreiſe vertheilt werden in dem lichten, hellſchimmernden Innenraum. Wallen wir ſelbſt mit hinauf nach dem Heiligthum, um zu ſehen und zu bewundern!

Die erſte Betrachtung ſei den Giebelfeldern [36]) geweiht, von denen das öſtliche die Geburt Athene's, das weſtliche die Beſitzergreifung des attiſchen Landes durch Athene nach dem Wettkampf mit Poſeidon darſtellt.

Ein neidiſches Schickſal hat dieſe koſtbarſten Werke, nachdem ſie lange der Zeiten Stürme getrotzt hatten, zerſtört und nur in Bruchſtücken uns überliefert; ein kleiner Troſt iſt es, daß wir durch rechtzeitig aufgenommene Zeichnungen in den Stand geſetzt ſind, das Erhabene der Geſammtheit dieſer Compoſitionen uns einigermaßen zu vergegenwärtigen. Von den ſtarren Regeln ängſtlicher Symmetrie hat die fortſchreitende Kunſt ſich los gemacht, an ihre Stelle iſt das freiere Geſetz des Gleichgewichts getreten. Der Raum iſt auch hier in kunſtvollſter Weiſe ausgenutzt. Und wie hat der Künſtler den ſchönſten, fruchtbarſten Moment zu erfaſſen gewußt! Am weſtlichen Giebelfeld, von dem wir mit Hilfe von Carrey's Zeichnungen uns eine ausreichende Vorſtellung ſchaffen können, läßt ſich das am beſten ermeſſen. Beide Götter, Athene und Poſeidon, begehrten den Beſitz des attiſchen Landes. Um den Streit zu ſchlichten, finden ſich beide ſammt olympiſchen Göttern

und dem Herrscher des Landes, Kekrops, auf der Burg ein: Wer dem Land die größte Wohlthat erweisen würde, dem sollte es zu eigen sein. Die Beiden treten mit ihrem Gefolge in die Mitte; die Andern lagern sich umher. Da tritt Poseidon hervor: Ein Stoß in den Felsen! und eine salzige Quelle, das Symbol des Meeres und der Seeherrschaft, sprudelt hervor. Da naht sich Athene, sie läßt aus dem öden Gestein den ersten Oelbaum hervorwachsen, das Symbol der nährenden Fruchtbarkeit des gebirgigen Landes. Ihr wird der Besitz der zukunftreichen Stätte zugesprochen, der beleidigte Poseidon aber eilt zürnend davon und droht mit schwerer Rache.

Der Künstler hat den Moment gewählt, wo eben der Streit entschieden ist; die Göttin will siegreich das seitwärts stehende Gespann besteigen und wird freudig von den Ihrigen begrüßt, leidenschaftlich schreitet mit mächtigem Schritt andererseits der besiegte Gott dahin; in der Mitte lassen sich noch Spuren des Oelbaumes und der Quelle erkennen. So sehen wir, was vorher geschehen, ahnen wir, was kommen wird.

Einzelnheiten zu studiren eignen sich in diesem Giebelfelde besonders der eine Flußgott, von dem östlichen Giebel vor allen der sogenannte Theseus und die beiden Frauengruppen, von denen schöne Abgüsse vielfach existiren. Theseus[37]) sowie der meist Ilissos benannte Flußgott zeigen uns in sonst unerreichter Weise die Schönheit des menschlichen Körpers. Dem ungeübten Auge wird es noch schwer fallen, diese hohe Schönheit zu erkennen; aber durch fortwährend erneuertes Anschauen dieser Körperlinien läßt sich lernen, was schön ist, läßt es sich wenigstens fühlen. Vielleicht dürfte es förderlich sein, des Vergleichs halber ein oder das andere Bild aus der früheren Periode, etwa die Aegineten in ihrer doch noch starren Schönheit, daneben zu stellen. „Wollte Jemand einwenden", schreibt unlängst ein feiner Kunstkenner[38]), „er vermöge das Schöne an ihnen nicht wahrzunehmen, so schaue er so lange und so oft hin, bis sie ihm gefallen. Niemand halte das für Scherz. Das Auge wird nicht anders erzogen als durch Gewöhnung an Gutes. Unversehens wird es nach einiger Zeit Freude am Sehen und am Schönen bekommen." Daß aber diese Bilder zu dem Schönsten gehören, dafür bürgt uns das Urtheil Dannecker's, der an Welcker schreibt[39]): „Der Theseus und der Flußgott haben mich so ergriffen, daß ich sagen muß, für mich ist es das Höchste, was ich je in der ganzen Kunst gesehen habe. Sie sind wie auf Natur geformt, und doch habe ich nie das Glück gehabt, solche Naturen zu sehen".

Ihnen reihen sich die Frauengruppen würdig an. Man wird bedauern, daß die Köpfe fehlen; Vollständigkeit vermehrt die Freude am Beschauen, wenn auch das Fehlende, wie ja das bei den Köpfen der griechischen Statuen dieser Periode der Fall ist, nicht das Bedeutsamste ist. Das Schöne liegt bei diesen Frauenbildern besonders in der kunstvollen Andeutung der verschiedenen Stufen des Ueberganges aus achtloser Ruhe in aufmerksame Bewegung, liegt in der reichen Gewandung, die trotz ihrer Fülle in natürlichem Flusse den durchschimmernden Körperlinien sich anfügt. Hier läßt sich das Wesen der antiken Schönheit erkennen: natürlich-einfache Haltung in natürlich-einfacher Darstellung. Wer das nicht gleich erkennt oder fühlt, vergleiche diese Bilder mit den steifen Gewandstatuen früherer Zeit, mit den gesucht eleganten Kunstwerken späterer Perioden!

Von den Giebelfeldern laſſen wir die Blicke herabgleiten auf die Metopen. Da jede Metopenplatte ein Ganzes für ſich bildet, muß ſie auch eine in ſich abgeſchloſſene Compoſition enthalten, da aber mehrere zu gleicher Zeit überblickt werden können, ſo ſetzte man dieſe einzelnen Gruppen wenigſtens auf je einer Seite des Tempels unter ſich durch einen Grundgedanken in Beziehung. Die Höhe der Metopen über dem Beſchauer und der ſtarke Schatten des weitausladenden Dachgeſimſes machten es nöthig, die Figuren in Hochrelief zu arbeiten und den Grund, wohl aber auch einzelne Theile der Figuren, beſonders Gewand und Attribute, durch kräftige Farben abzuheben.

Der Parthenon hat 92 Metopen[40]), welche den Grundgedanken ausdrücken, die Macht und Siegesgewalt Athenes zu verherrlichen, indem ſie theils die Göttin ſelbſt, theils ihre Schützlinge im Kampf gegen die gewaltigen Widerſacher der neuen Welt- und Staatsordnung zeigen. Es ſind dies der Kampf gegen die Giganten, gegen die Centauren, gegen die Amazonen und gegen die Trojaner. Dieſe Bilder ſind im ſtarken Hochrelief ausgeführt und würden uns, ſo zerſtört ſie ſind, zu eingehender Betrachtung einladen, wenn nicht ſolche Einzelſtudien der Schule fernbleiben müßten. Doch einige dürfen wir wohl vorlegen, um zu zeigen, welche Manichfaltigkeit in dem Gleichen der große Künſtler zu entfalten verſteht. Faſt ſtets ſind es nur zwei Perſonen, die auf einer Metope zu einer Gruppe vereinigt erſcheinen. Wie verſchieden aber ihre Haltung, wie wechſelnd die Motive! Hier der heranſtürmende Jüngling, der des Ungethümes kraftvoll Herr wird, dort der ſiegesfrohe Centaur, der den Beſiegten grauſam zu Boden tritt. Denn der Künſtler hat dafür geſorgt, daß in ſchönem Wechſel bald dieſe, bald jene Partei die Oberhand gewinnt, ſo recht im Gegenſatz zu den Schlachtenmalern unſerer Zeit, die ängſtlich die ſchließlich ſiegreiche Partei überall im Vortheile zeigen wollen.

Treten wir dann unter die Säulenhalle, die den ganzen Tempel umgiebt, ſo erblicken wir oben an der Wand der eigentlichen Cella den koſtbaren Fries[41]), dieſe großartigſte Compoſition wohl aller Zeiten, die in einer Länge von 522 Fuß die ganze Umfaſſungsmauer umzog. Welcher Ideenreichthum, gepaart mit dem größten Wechſel äußerer Erſcheinung, offenbart ſich uns hier! Welch' großer Gedanke, dieſen langen Streifen zu ſchmücken mit der Darſtellung eines Zuges, eines Feſtzuges zu Ehren der Göttin! Hier durfte der plaſtiſche Künſtler die Schranke überſpringen, die ihm ſonſt gezogen iſt, daß er nur Gleichzeitiges auf einem Bilde darſtellen darf, da das Ganze trotz des engen Zuſammenhanges ſich doch in eine Anzahl ſelbſtändiger Gruppen auflöſt, die, weil ſie nicht alle gleichzeitig überblickt werden können, auch Ungleichzeitiges darſtellen dürfen. Und ſo ſehen wir denn an der Stirnſeite bereits das Feſtgewand in der Verſammlung der Götter von der Spitze des Zuges überreichen, während auf der Rückſeite noch die letzten Vorbereitungen für die Aufſtellung des Feſtzuges getroffen werden. Wie ſchade, daß wir von all dem Schönen kaum einige Gruppen vorlegen können und dürfen! Doch reichen dieſe hin, zu zeigen, in wie unendlichen Erſcheinungen der Künſtler immer wieder die ſchöne Geſtalt darzuſtellen wußte, ſei es in andächtig würdevoller, ſei es in leichtbewegter Haltung, ſei es im ſittigen Weibe, im ernſten Mann oder im

ſtürmiſchen Jünglinge, ſei es endlich in der zur Verherrlichung der Feier aufgebotenen Roſſepracht.

Durch ſolche Bilder vorbereitet, betrat der feſtlich geſtimmte Athener dann den eigentlichen Tempel[42]), und hier ſah er vor ſich die erhabene Göttin ſelbſt, die Beſchützerin und Beherrſcherin ſeiner Stadt, ſeines Landes, ſie, zugleich die Krone all der künſtleriſchen Schöpfungen, die den Parthenon zierten. —

Und dieſe wunderbaren Werke rühren im Entwurfe wohl alle, in der Ausführung wenigſtens theilweiſe her von einem Manne, einem Künſtler, wie ſie die Götter ſelbſt dem alten Athen ſelten geſchenkt, dem großen Phidias. Daß dieſer zu derſelben Zeit in Athen lebte, da der kunſtverſtändige Perikles das Staatsruder führte, iſt eine beſonders günſtige Fügung des Schickſals. Sein Schaffenstrieb, von ſeinem großen Freunde genährt und unterſtützt in ſeiner Richtung auf das Ideale, hat die Welt mit den ſchönſten Göttergeſtalten beſchenkt, die für immer vorbildlich geweſen ſind. „Er allein", ſagt Welcker, „erſchaute die Bilder der Götter und machte ſie anſchaulich."

Die Athene Parthenos iſt uns nicht erhalten, ja nicht einmal eine genauere Nachbildung von ihr. Iſt es auch möglich, durch ſorgſame Zuſammenſtellung und Vergleichung aller ähnlichen Darſtellungen und aller Notizen über ſie zu erkennen, wie ſie etwa ausgeſehen haben mag, ſo müſſen doch ſolche Bemühungen der Schule fern bleiben; denn was nicht geſchaut werden kann, bleibt leerer Klang. Wir werden die ſchmerzliche Lücke anders zu ergänzen ſuchen.

Beklagenswerth iſt es, daß auch von dem herrlichen Zeus von Olympia, dem zweiten Hauptwerke des Phidias, Nachbildungen ſich nur in Münzen[43]) erhalten haben, die auch für die Schule nicht verwendbar ſind. Der ſogenannte Jupiter von Otricoli[44]), der ſo lange für eine Nachahmung des olympiſchen Zeus galt, iſt jetzt dieſer Würde entſetzt; für die Schule aber ließe es ſich dennoch empfehlen, bei dieſer Gelegenheit jene vorzügliche Büſte vorzuführen, die immerhin noch die großartigſte der uns erhaltenen Zeusdarſtellungen ſein dürfte. Die Erfahrung lehrt, daß nach Erwähnung der Kunſtwerke des Phidias die Zuhörer das Verlangen hegen, ein Bild des Götterkönigs ebenſowohl zu ſehen, wie auch eins der Athene, die ja doch den geiſtigen Mittelpunkt aller der vorher beſprochenen Pracht bildet. Man erkläre die Sachlage und willfahre dem Wunſch. Und zwar würde ich mich unter den verſchiedenen Atheneſtatuen für die Pallas Giuſtiniani[45]) entſcheiden, nicht als ob ſie charakteriſtiſcher oder dem Werke des Phidias ähnlicher wäre als andere, ſondern weil ſie die bekannteſte und ſchönſte iſt. Indem der Lehrer aber den Jupiter von Otricoli und dieſe Pallas, beides Werke aus römiſcher Zeit, vorlegt, darf er nicht unterlaſſen, hinzudeuten auf die Verſchiedenheit der Darſtellung in dieſen Bildern und in denen des Parthenon. So kann auch dieſes Verlaſſen der chronologiſchen Reihe lehrhaft wirken.

Wenden wir uns zunächſt dem Jupiter[44]) zu. Wir verlieren viel dadurch, daß wir nicht einen majeſtätiſch thronenden Zeus mit dem Reichthum ſeiner königlichen Attribute vorlegen können, daß wir auf eine Büſte hingewieſen ſind mit ihrem viel ſchwerer zu deutenden Ausdruck. Zu gute kommt uns, daß dieſe Büſte einer Zeit entſtammt, die ſich nicht mit ſchlichter

Einfachheit der Darstellung begnügte, sondern durch Anwendung von mancherlei Kunstmitteln eine gesteigerte Wirkung hervorzubringen wußte. Auffällig auf den ersten Blick ist dem naiven Beschauer das mächtig den Kopf umwallende Haar. Das eigentliche Haupthaar bäumt sich gewissermaßen erst aufwärts und fällt kunstvoll zu größeren Partieen vereinigt in mächtigem Bogen seitwärts, der Bart ist in vollen Locken gekräuselt. Zweifellos soll hierdurch männliche Kraft und Schönheit angedeutet werden. Die übermenschliche Weisheit des Gottes wird bezeichnet durch die eigenthümlich zweitheilig gebaute, hohe, nach vorn ragende Stirn, während die halbgeöffneten Lippen einen milden Ausdruck verleihen, vielleicht den Schein des eine Bitte Gewährenden erregen sollen. Die kräftig geformte, breit vorspringende Nase endlich pflegt das Sinnbild der Energie zu sein. Die Büste ist berechnet blos auf den Anblick von vorn, denn im Profil wirkt der Bau der Stirne unschön, und hinten zeigt sich in der Behandlung des Haares große Nachlässigkeit. Auch dieses ist ein Kennzeichen späterer Kunstübung, in der man es auf einen Haupteffekt ablegte und Nachlässigkeiten an gewöhnlich nicht gesehenen Theilen nicht scheute.

Auch die Athenestatue[45]), die wir vorlegen wollen, ist nicht frei von Fehlern, aber diese springen nicht in die Augen. Wir haben eigentlich nicht die athenische Stadtgöttin vor uns, welche, sei es kampfbereit, sei es nach dem Siege ruhend, immerhin aber kriegerisch dargestellt zu werden pflegt, sondern die Weltgöttin der Klugheit und Weisheit, die die Waffen noch als Schmuck trägt, fast möchte man sagen, wie zur Erinnerung an die frühere Zeit des Kampfes. Ihr regelmäßig schönes Antlitz in länglicher Form und ächt griechischem Profil trägt den Stempel überirdischer Weisheit und philosophischer Seelenruhe. Ihr Haupt ist bedeckt von dem hohen korinthischen Helm, dessen Visir, nach oben geschoben, den Kopf noch länger erscheinen läßt. Den Helm krönt nach Phidias' Vorgang eine Sphinx, das Sinnbild höchster Weisheit, während rechts und links an dem unteren Vordertheil desselben in scheinbar getriebener Arbeit zwei Widderköpfe angebracht sind, vermuthlich als Symbole kriegerischer Thätigkeit. Ihr Gewand besteht aus einem feinen umgeschlagenen (Doppel-) Chiton, vor dem sie an der Brust die Aegis mit dem Gorgoneion trägt, und einem über die linke Schulter geschlagenen großen Mantel aus schwererem Stoffe. Die Aegis deutet noch darauf hin, daß Athene einst gleich ihrem Vater Zeus eine Göttin des Himmels und somit auch der gewitterhaften Himmelserscheinungen war. Sollte über die Art der griechischen und römischen Bekleidung nicht schon das Nothwendigste als bekannt vorausgesetzt werden dürfen, so ist es hier einzuflechten[46]); denn die meisten weiblichen Statuen sind Gewandstatuen, deren richtiges Verständniß ohne diese Kenntniß nicht möglich ist. An der Athene ist noch besonders darauf hinzuweisen, wie die Verschiedenheit des Stoffes durch Verschiedenheit der Falten angedeutet, wie durch geschickte Drapirung eine schöne Abwechslung im Faltenwurf hervorgebracht ist, wie endlich durchs Aufstoßen des Chiton selbst unter den vertikalen Falten eine gefällige Mannichfaltigkeit erzeugt wird. Die schwerere Masse der Gewandung findet sich am linken Arme, als Gegengewicht dazu trägt die rechte Hand die kriegerische Lanze. Es läßt sich nicht verkennen, daß das allerdings sehr faltenreiche Gewand der Göttin eine imposante Erscheinung ver-

leicht; aber die Körperformen freilich gehen darunter verloren, nur an der rechten Seite läßt sich die Linie des Beines annähernd verfolgen. Noch ist die Schlange zu bemerken, welche sich von der linken Seite der Göttin her hinten um dieselbe herumschlängelt und rechts in gefälligen Windungen zu ihr bis in die Kniegegend den Kopf emporhebt. Was kann sie zu bedeuten haben? Ist die Statue wirklich in einem Tempel der Minerva Medica gefunden, wie behauptet wird, so ist sie die bekannte Heilschlange; ebensogut aber kann sie auch eine Erinnerung sein an die Schlange, welche sich hinter dem Schilde der Athene Parthenos des Phidias emporringelte, und sie wäre somit als attische Lokalgöttin aufzufassen.

Wir haben die Werke des Phidias, besonders den Parthenon, etwas ausführlich behandelt, damit den Schülern der Begriff des idealen strengen und erhabenen Stils aufgeht. Abschied nehmen können wir auch jetzt noch nicht ganz von dieser Kunstperiode, da es unerläßlich scheint, wenigstens Einiges von den fast zeitgenössischen Bildhauern Myron und Polyklet zu besprechen.

Und zwar schließt sich in natürlicher Weise an die vorigen Bilder an die Hera des Polyklet. Sie würde bei der Nachwelt wohl nicht so berühmt geworden sein, wenn man nicht bis vor kurzem geglaubt hätte, in der Kolossalbüste der Juno Ludovisi[47]) eine Nachbildung derselben zu besitzen. Dieser Glaube ist uns zwar geraubt, aber trotzdem möchte ich mir gestatten, aus ähnlichen Gründen wie oben, dieses großartige Bild vorzuführen. Sind doch Winckelmann, Goethe und Schiller gleich voll von Bewunderung für diese Büste, die in der That die hoheitsvollste Darstellung der Himmelskönigin ist. „Indem der weibliche Gott", sagt Schiller, „unsere Anbetung heischt, entzündet das gottgleiche Weib unsere Liebe, aber indem wir uns der himmlischen Holdseligkeit hingeben, schreckt die himmlische Selbstgenügsamkeit uns zurück." Aehnlich äußert sich Schoemann. Liebreiz und Majestät gepaart, treten uns in diesem Antlitz entgegen, welches das schöne Weib nicht minder als die mächtige Gottheit zum Ausdruck bringt. Die Züge sind ernst, aber nicht streng, Augen und Nase bekunden Festigkeit und Klarheit; ihre schöne Stirn ist von anmuthig gewelltem Haar umrahmt, welches das gewöhnliche Attribut der Götterkönigin, die Stephane, schmückt. Diese ist mit einem uns aus der Architektur bekanntem Ornament, mit Palmetten und Kelchen geziert, und vor der Stephane umgiebt das Haupt eine Binde, die Müller-Wieseler als eine geknotete oder gliederförmig geflochtene Wollenbinde bezeichnet, ein Haarschmuck, der sich besonders bei der Demeter zu finden pflegt, dessen Bedeutung mir aber unbekannt ist. Einen Schleier, den die altgriechischen Darstellungen der Hera stets zu haben pflegen, hat diese Büste nicht. Auf eine spätere Entstehung dieses Kunstwerkes weist wie das ausdrucksvolle Gesicht so auch der Umstand hin, daß der Hinterkopf mit minderer Sorgfalt behandelt ist als die Vorderseite.

Es dürfte hier die Stelle sein, Einiges mitzutheilen über das Material[47*]), aus dem die Bildwerke hergestellt wurden. Die drei Statuen, von denen unsere letzten Betrachtungen ausgingen, nämlich der Zeus und die Athene des Phidias, sowie die Hera des Polyklet, waren gearbeitet aus Elfenbein und Gold in der Weise, daß der innere Kern des Ganzen aus Holz, die äußeren körperlichen Theile aus Elfenbein, die Bekleidungsstücke und Attribute aus Gold gemacht waren. Dieses Material

war sehr kostbar und legte dem Künstler nicht geringe Beschränkungen auf. In der Regel verwendete man theils Marmor, theils Metall, in späterer Zeit meist Marmor zu den Werken der Plastik. Benutzt wurde, wie auch bei uns, besonders die Bronce, deren lichter, goldener Glanz, welcher anfangs die Linien durch die vielen Reflexe unklar und zitternd erscheinen läßt, bald der dunkeln, grünen Patina weicht, welche die Linien in ihrer Ruhe zur vollen Geltung kommen läßt. Die dunkle Farbe freilich, in der das Kunstwerk dann erscheint, bringt einen Uebelstand mit sich: feine, zarte Linien werden nur mit Schwierigkeit oder gar nicht wahrgenommen. Um dem zu begegnen, werden die Erzfiguren in schärferen Linien gebildet als die Marmorfiguren. Ein anderer Unterschied zwischen beiden sind die kühneren Stellungen und zarteren Einzeltheile, besonders Attribute, die das feste Erz zuläßt, der minder haltbare Marmor aber nicht. Späterhin sind viele Erzbilder in Marmor nachgeahmt worden; der Kenner sieht diesen Copieen noch das Material des Originals an.

Polyklet hat im Gegensatz zu Phidias seine Werke meist in Erz gestaltet und unterscheidet sich auch dadurch wesentlich von ihm, daß er, während jener ideale Götterbilder schuf, die Schönheit des menschlichen Körpers als Zielpunkt seiner Kunst ansah und auf diesem Gebiete Mustergiltiges hervorzubringen wußte (Kanon). Wir wollen ein Erzbild von ihm näher betrachten, welches nicht den mythologischen Kreisen, sondern sozusagen dem Genre angehört.

Es ist nicht nur gestattet, sondern geradezu geboten, bei den Kunsterzeugnissen der besprochenen Periode auch Bilder dieser Art zu berücksichtigen, weil dieselben, im Gegensatz zu unserer Zeit, einen großen Theil der Kunstthätigkeit beanspruchten: ja nichts war gewöhnlicher in Griechenland, als daß man Sieger, nicht etwa blos in den großen Nationalspielen, sondern auch in anderen öffentlichen Spielen, mit einem Denkmale belohnte, das freilich nicht ihr Portrait wiedergab, aber einen schönen Menschen, dargestellt in der Ausübung oder mit einer Andeutung der Kunst, in welcher der Sieg errungen worden war. Es scheint nicht unangemessen, eine kleine Anzahl solcher Genrebilder gleichzeitig vorzuführen, die durch einen einheitlichen Gedanken verbunden sind und zugleich von der Kunst einzelner namhafter Plastiker Zeugniß ablegen. Stellen wir folgende zusammen: 1) für Polyklet den sogenannten Diadumenos[48]), der früher in der Villa Farnese stand. Zwar wird neuerdings bezweifelt, ob diese Marmorstatue wirklich nach einem Erzoriginal des Polyklet gearbeitet sei, aber so lange die größten Autoritäten noch darüber getheilter Ansicht sind, dürfen wir getrost der Tradition folgen. 2) Für Myron, einen Künstler jener Zeit, dessen wir nothwendig gedenken müssen, den Diskobol[49]), entweder nach der Marmorcopie in der Villa Massimi oder nach der etwas abweichenden im Vatikan. Diesem ließe sich, um das uns unbekannte, aber interessante Spiel des Diskuswerfens recht zu veranschaulichen 3) ein anderer Diskobol[50]) zugesellen, der im Vatikan steht, und früher als ein Werk des Naukydes, jetzt wohl auch als ein Werk des durch seine Arbeiten in Olympia berühmten Alkamenes gilt; 4) zur Ergänzung des dargestellten Vorganges eine Broncestatue eines Diskobolos in Neapel, die ich nirgends erwähnt finde, deren Photographie[51]) mir aber vorliegt.

Alkamenes (oder Naukydes) führt uns einen jugendlich schönen Körper vor in ruhiger Stellung, mehr aufs linke als aufs rechte Bein gestützt. Die rechte Hand und der Ausdruck des in einige Entfernung vor sich hin blickenden Gesichts zeigen uns, daß er in Gedanken den Wurf erwägt, ja, man möchte sagen, ermißt, während er in der kräftigen, nach unten gestreckten Linken die Diskusscheibe hält, um sie im rechten Augenblick sofort der Rechten zureichen zu können. Mit dem rechten Fuße, auf dessen sichere Stellung viel ankommt, tastet und gräbt er sich förmlich einen sicheren Stand. Ist dem Werfer dann der rechte Moment erschienen, so faßt die Rechte den herübergereichten Diskos und holt weit aus, der Körper wirft sich mit seinem Gewicht vorwärts aufs rechte Bein, an dessen Knie die linke Hand ein Widerlager findet; die rechte Hand schwingt die Scheibe ausholend weit nach hinten, so daß der rechte Oberkörper mit zurückgerissen wird, und der rechte Fuß bohrt sich mit fast krampfhaft gebogenen Zehen in den Boden ein. Diese Stellung, voll der höchsten Anstrengung und doch momentaner Ruhe, wo der Arm eben nach hinten ausgeschwungen hat und sogleich nach vorn sich bewegen wird, um in kräftigem Wurf die Scheibe zu entsenden, diese Stellung ist in dem Diskobol des Myron wiedergegeben, der hierdurch bewies, daß er Menschen ebensogut darzustellen wußte wie Thiere.

Das Neapolitaner Erzbild zeigt den folgenden Moment: Die Scheibe ist entflogen, der Augenblick der Anstrengung vorüber. Das vorher angezogene, aber frei schwebende linke Bein hat sich vorgesetzt, um den ganzen nach vorn stürzenden Körper aufzunehmen, während das rechte in seiner Stellung geblieben ist; der Kopf und die rechte Hand sind erwartungsvoll nach vorn gestreckt; man sieht dem Gesicht, das noch in den Zügen die eben bestandene Anstrengung erkennen läßt, die hastige Frage an: Habe ich das Ziel erreicht? habe ich die Anderen überschossen? Die vierte Statue endlich, der Diadumenos, stellt einen zarten Jüngling vor, der sich die Siegerbinde umlegt. Worin er gesiegt hat, erfahren wir durch keine Andeutung. Vielleicht im Lauf? Schmächtig genug wäre der Körper dazu. Der Jüngling ruht leicht auf dem etwas zurückgezogenem rechten Bein, und dadurch wird die Gleichmäßigkeit der beiden Körperhälften vermieden, die sonst entstanden sein würde, da die Handlung so schon gleichartige Bewegung beider Hände mit sich brachte. Es wird als ein besonderer Fortschritt in der Plastik erwähnt, der an Polyklets Namen geknüpft wird, daß man erfand die Figuren auf einem Bein ruhen zu lassen (Standbein — Spielbein), während man früher den ganzen Körper gleichmäßig von beiden Beinen tragen ließ. Mag nun der Erfinder sein, wer da will, jedenfalls leuchtet ein, daß diese Erfindung für Erreichung größerer Schönheit von höchstem Belang gewesen ist, da so erst, wenn eine tragende und eine getragene Körperhälfte unterschieden wurden, anmuthige Leichtigkeit und bewegte Manichfaltigkeit zum Ausdruck gebracht werden konnte.

Weiter dürfen wir den Kreis unserer Betrachtungen nicht ziehen, wenn wir nicht die durch unsere Behandlungsweise gesteckten Grenzen überschreiten wollen. Ob etwa noch Paeonios, der Künstler, welcher den olympischen Tempel mit zu zieren hatte, zu behandeln ist, wird sich in nächster Zeit entscheiden, wenn sich die jetzt herrschende freudige Aufregung über die neuen, kaum noch erwarteten Funde von Olympia zu einem besonnenen Urtheil abgeklärt haben wird.

Den für diese Periode gebotenen Stoff denke ich mir so behandelt, daß man auf die Beschreibung der Akropolis und des Parthenon eine ganze durch nichts gekürzte Stunde verwendet, und einen Theil einer zweiten auf Repetition, das Uebrige aber in vier auf einander folgenden Geschichtsstunden zur Besprechung und Anschauung bringt.

d. Das Zeitalter Alexander des Großen.

Der korinthische Baustil. — Skopas, Praxiteles. — Die Niobiden. — Lysippos.

Da der peloponnesische Krieg sowohl, wie die darauf folgenden blutigen Fehden nur selten die für Kunstthätigkeit nöthige Ruhe aufkommen ließen, so ist der nächste Excurs erst einzuflechten zur Zeit Alexanders des Großen. Der Charakter der Kunst hat sich im Laufe des Jahrhunderts nicht unwesentlich verändert. Die constructiven Elemente sind bei der Architektur allerdings dieselben geblieben. Der Gewölbebau ist entweder in Griechenland nie bekannt gewesen, oder, was wahrscheinlicher ist, verschmäht worden, da das prächtige feste Steinmaterial ihn entbehrlich machte. Aber das Streben der Baukunst ist einestheils mehr auf das Zierliche und Elegante gerichtet, anderntheils sucht sie nicht selten durch große Ausdehnug der Bauten oder durch große Pracht zu wirken.

Etwas vor Alexander's Zeit entstand in Tegea unter Skopas' Leitung der Athenetempel, der als das prächtigste und größte Heiligthum des ganzen Peloponnes galt. Außen war er von jonischen Säulen getragen, das Innere zeigte zwei Reihen Säulen übereinander, und zwar unten dorische, oben korinthische, die angeblich hier das erste Mal verwendet wurden. Der Apollotempel zu Milet hatte 10 : 21 Säulen und einen Umfang von 164 × 303 Fuß. Als das glänzendste Werk aber der damaligen Zeit, an dem die namhaftesten Künstler gearbeitet hatten, galt das Mausoleum von Halikarnassus.

Von aller dieser Pracht und Herrlichkeit ist zu wenig erhalten, als daß wir uns noch ein klares Bild machen könnten. Wir sind für diese Periode angewiesen auf einige kleine, aber höchst zierliche Monumente, die sich in Athen erhalten haben, aus welchen wir uns zu näherer Betrachtung das sogenannte Denkmal des Lysikrates[52]) auswählen. Es ist ein choragisches Denkmal. Der Chorführer der Phyle, welche in den zu Ehren des Dionysos aufgeführten Tragödien und Komödien gesiegt hatte, erhielt als Preis einen ehernen Dreifuß, den er aber die Pflicht hatte, zur Erinnerung an diesen Sieg öffentlich aufzustellen. Eine ganze Straße in der Nähe des Theaters hieß nach diesen Dreifüßen Tripodenstraße. Je nach den Mitteln oder dem Willen des Choragen erhielt ein solcher Dreifuß einen mehr oder minder kostbaren Untersatz. Das Denkmal des Lysikrates ist aus pentelischem Marmor gearbeitet, mißt in der Höhe 34 Fuß und stellt in der Form ein kleines korinthisches Rundtempelchen vor. Der ganze Bau zerfällt in drei Theile: den Unterbau, den Oberbau und die Krönung. Ueber vier wenig hintereinander zurücktretenden Stufen erhebt sich ein kleiner viereckiger Quaderbau und darauf der von korinthischen Halbsäulen getragene Oberbau. Die Kapitelle sind in der zartesten, reichsten Form gearbeitet (kallimachisches Kapitell). Aus einem Kelch von Akanthusblättern, welche die untere Hälfte der Höhe desselben einnehmen, erheben sich Blumenstengel, welche sich je zu zwei an den Ecken

des aufliegenden Abakus zu einer Volute gestalten, während kleinere Stengel, die sich in der Mitte zwischen je zwei Ecken vereinigen, eine Palmette tragen. Der Architrav ist dreitheilig und trägt die Weiheinschrift, aus welcher man erfährt, daß bei dem Festspiele Lysikrates Chorag war, die Phyle Akamantis durch den Knabenchor gesiegt hat, Theon der Flötenspieler, Lysiades der Dichter, Euainetos der Archon des Jahres war. Der darüber sich erhebende Fries ist nicht, wie dies bei dem dorischen der Fall war, in Triglyphen und Metopen getheilt, sondern glatt und darum geeignet, eine fortlaufende bildliche Darstellung[52]) aufzunehmen. Und wie geistreich hat ein plastischer Künstler diesen Raum benutzt! Er führt die aus Homer und Ovid und wohl auch aus Genelli's Zeichnung bekannte Scene vor, wie der jugendliche Dionysos sich an den tyrrhenischen Seeräubern rächt. Schade ist es, daß es wohl noch keine Abbildungen giebt, durch die diese reizenden Reliefs, so ziemlich die einzigen Originale aus jener Zeit, der Schule zugänglich gemacht werden können. Auf den Fries folgt das Gesims mit Zahnschnitten darunter und Akrotherien darüber, denen auf dem Dach noch ein Kranz in der Gestalt des sogenannten laufenden Hundes (überschlagender Wellen) parallel läuft. Die Krönung besteht in einem Marmorständer, der reich mit Akanthusblättern und Ranken verziert ist und auf dem sich der jetzt verschwundene Dreifuß erhob.

Von den plastischen Künstlern dieser Periode haben vor allen zwei unvergänglichen Ruhm erworben, Skopas und Praxiteles. Auch hier hat sich der Stil geändert. Die Zeit, wo die erhabene leidenschaftslose Ruhe oder die bloße körperliche Bewegung das Ziel der künstlerischen Darstellung war, ist dahin gegangen zugleich mit den einfacheren, gemesseneren Verhältnissen des früheren griechischen Lebens. Einerseits sind in und nach den erbitterten politischen Kämpfen die menschlichen Leidenschaften und die Sinnlichkeit mehr hervorgetreten, und die Kunst spiegelt das Wesen der Zeit wieder, andererseits hat das Erhabene dem Liebreiz und der Grazie weichen müssen. Dieser Zeit gelingen deshalb besonders die Gestalten der Götter, welche ein seelisches Leben bezeichnen und in jugendlicher Anmuth blühen, oder Gruppen, in denen eine heftig bewegende Leidenschaft zum Ausdruck gebracht werden soll.

Als ein Beispiel von Kunstwerken der ersteren Gattung aus dieser Periode galt bis vor Kurzem ein Apollo Kitharoedos[53]) im Vatikan, den man für eine Copie eines Werkes des Skopas hielt; eine Ansicht, die jetzt auch bedenklich erschüttert[54]) ist. Aehnlich mag aber doch wohl der Apoll des Skopas ausgesehen haben, und so dürfen wir es wohl noch wagen, dieses Bild vorzulegen. Wir haben vor uns den Apoll als Geber des Gesanges, selbst als Sänger gekleidet und die Kithara spielend. Das Gewand, welches er trägt, war früher gewissermaßen die Tracht der gottbegeisterten Sänger, die Kithara aber unter allen griechischen Instrumenten, wie Conze bemerkt, das vollste und klangreichste. Das Gewand ist ein Aermelchiton, der hoch oben an der Brust gegürtet, talarförmig bis auf die Erde herabwallt und in seinen bewegten Falten ebenso wie der vom Rücken herabhängende Mantel das rasche Vorwärtsschreiten des Gottes andeutet. Die Formen des Körpers sind durch die Bekleidung hindurch zu erkennen. Die Kithara ist mit einem breiten Bande befestigt, mit der Linken hält sie der Gott, mit der Rechten schlägt er in die Saiten des Instrumentes, das verziert ist mit dem Bild

des aufgehängten Marsyas (von dem freilich nur die Füße antik sind). Das Haupt ist bekränzt mit dem Lorbeer, dem gewöhnlichen Attribute des Gottes.

Meist wurde Apollo nackt dargestellt, und zwar in jugendlicher Schönheit. Das jugendlichste Bild aber von ihm ist das des Praxiteles, der sogenannte Sauroktonos[55]), von dem Nachbildungen in Marmor und Erz noch existiren. Es ist eines der wenigen Bilder jener Zeit, von denen man noch mit Sicherheit glaubt, Copieen zu haben, und verdient für uns deshalb den Vorzug vor dem Eros desselben Künstlers. Eine tiefe Idee, wie wir sie sonst in den Götterdarstellungen wohl zu finden pflegen, drückt der Sauroktonos nicht aus, er kann uns aber als Vertreter dienen für die Genrebilder aus dem Kreise der Götter; denn wie die griechischen Dichter, so ließen auch die anderen Künstler die Götter nicht ungern in rein menschlichen Lagen und Handlungen auftreten, besonders Dionysos, Aphrodite, Eros und Zeus. Unsre Statue bringt einen jugendlich schönen, sehr schlanken Körper zur Anschauung, der auf dem rechten Beine nachlässig ruht. Während der linke Arm sich auf einen Baumstamm stützt, ist die rechte Hand mit irgend etwas Spitzigem bewaffnet, und das nach vorn gebeugte Gesicht lugt nach der Vorderseite des Baumstammes, an dem eine Eidechse mit neugierig vorgestrecktem Kopfe aufwärts kriecht. Im nächsten Moment wird der Stachel sie treffen. Es kann beiläufig auf die Stützen aufmerksam gemacht werden, welche das Erzbild wohl nicht hatte, die aber bei der Nachahmung in Marmor nöthig wurden.

Lehrreich wäre es, bei dieser Gelegenheit vergleichsweise noch die älteste erhaltene Statue des Apoll, die von Tenea[54]), sowie diejenige mit dem höchst gesteigerten geistigen Ausdruck, die im Belvedere des Vatikan[53]), vorzulegen, und so gewissermaßen die Entwickelungsgeschichte der Gestaltung des Gottes zu veranschaulichen.

Dem apollinischen Kreise gehört auch das großartige Kunstwerk an, zu dessen Betrachtung wir uns jetzt wenden, und das uns als Muster dienen kann für die sogenannte freiere Gruppe, ich meine die Niobiden[56]). Der Glaube, der sich längere Zeit gehalten hat, daß die in Florenz aufbewahrten Niobiden, ergänzt durch einige andere, ursprünglich das Giebelfeld eines Tempels geschmückt hätten, ist jetzt aufgegeben. Wie man sich ihre ursprüngliche Stellung zu denken hat, diese Frage ist ein ungelöstes Räthsel, auch welche Anordnung der Figuren die richtigste sei, steht noch nicht fest; daß die niedrigsten auf die äußersten Flügel gehören, ergiebt sich aus dem Gesetz der Pyramide, die bei größeren Gruppen fast stets wiederkehrt. Halten wir uns an die Anordnung, wie sie Overbeck giebt; sie zeigt jedenfalls die einzelnen Gestalten durch einen einheitlichen Gedanken verbunden. Mit Originalstatuen haben wir es übrigens auch bei den Florentiner Niobiden nicht zu thun, sondern nur mit einer, und zwar nicht der besten von vielen Wiederholungen, von denen uns sonst aber nur dürftige Reste aufbewahrt sind.

Es handelt sich um den vermuthlich den Schülern aus Ovid oder wenigstens aus der Sagengeschichte bekannten Untergang der Niobe mit ihrem ganzen Geschlechte. Niobe, des vielbesungenen Tantalus Tochter, des thebanischen Königs Amphion Gemahlin, einst Gespielin der göttlichen Leto, hatte sich stolz auf ihre reiche Nachkommenschaft der früheren Freundin gegenüber gebrüstet, die ja nur den Apollo und die Artemis geboren habe, während sie Mutter von sieben Söhnen und sieben Töchtern sei. Hierdurch schwer

gekränkt, bat die Göttin ihre Kinder, die Vermeſſenheit des irdiſchen Weibes zu ſtrafen, und die beiden Geſchwiſter, die Götter des langhinſtreckenden Todes, ergreifen den Bogen und vollführen den grauſamen Wunſch der Mutter. Niobe ſieht in plötzlichem Tode ihre ſämmtlichen Kinder dahinſterben, ſie erſtarrt darüber vor Schmerz und wird von den Göttern, verwandelt in Stein, auf die einſamen Höhen des Sipylus in die Nähe ihrer Heimat verſetzt, wo man in einem Tropfſteingebilde noch jetzt ihre Geſtalt erkennen kann.

Die Gruppe iſt in dem Augenblicke dargeſtellt, wo die tödtlichen Geſchoſſe treffen. Die rächenden Götter ſelbſt ſind unſichtbar, aber die nach zwei verſchiedenen Seiten aufwärts gerichteten Blicke der Meiſten deuten uns den Standpunkt der Götter an. Die Niobiden ſind theils ſchon verwundet, theils ſuchen ſie ſich vor dem Todespfeil zu ſchützen, alle aber ſtreben ſie, ſoweit ſie noch können, hilfeſuchend der Mitte zu, wo die Mutter ſteht, in ihrem Schoße das jüngſte Töchterlein bergend. Die bewundernswerthe Kunſt in der Darſtellung dieſer Schreckenſcene zeigt ſich, wie Overbeck mit Recht bemerkt, beſonders darin, daß wir beim Anblicke derſelben nicht Entſetzen oder Abſcheu, ſondern Mitleid und Furcht, wie bei einer gewaltigen Tragödie empfinden. Kein Zeichen phyſiſchen Leidens, kein Weheruf und Angſtgeſchrei, ſondern heldenhaftes Erliegen gegenüber der höheren, unverſöhnlichen Macht!

Werfen wir kurz einen Blick auf die Figuren, wie ſie der Reihe nach bei Overbeck angeordnet ſind. Links der erſte Sohn, der allerdings nur vermuthungsweiſe der Gruppe zugeſellt wurde, iſt in den Rücken getroffen. Während er mit der linken Hand nach der Wunde greift, hebt er die Rechte wie abwehrend nach oben. Der nächſte Sohn ſucht ſich fliehend zu retten, während ſein Blick nach der Stelle gewendet iſt, von der die Gefahr droht. Die nächſtfolgenden zwei Figuren ſind nach Canova's trefflicher Vermuthung zu einer Gruppe vereinigt. Ein Sohn ſtößt in ſeiner Flucht auf eine ſeiner Schweſtern, die, indem ihr Gewand herabfällt, „ſtill wie eine geknickte Blume" dahinſinkt; er fängt ſie ſanft mit dem linken Arm auf und hebt mit der Rechten ſein Gewand, wie um ſie zu decken. Die nächſte Geſtalt iſt eine Tochter, die, mit der rechten Hand das Gewand haltend, mit angſtvoller Geberde den Blick auf die Mutter richtend, raſchen Laufes zu dieſer eilt. Wenn irgendwo, ſo iſt hier die ſchwere Aufgabe, den raſchen Lauf künſtleriſch ſchön darzuſtellen, glänzend gelöſt. Beſonders bewundert wird eine ältere, noch ausdrucksvollere Ueberarbeitung dieſer Figur [57]), die im Vatikan aufbewahrt wird. Ihrem ſtürmiſch flatternden Gewande, unter deſſen edlem Faltenwurf die körperlichen Formen klar hervortreten, glaubt man die Eile der tödtlichen Angſt anzuſehen. Die folgende Schweſter, die der Mutter am nächſten iſt, trägt ſchon die Todeswunde in ſich, ſchmerzlich ſeufzt ſie auf, ihre Züge und Muskeln erſchlaffen ſchon: im nächſten Augenblick wird ſie zuſammenſtürzen.

Auf der anderen Seite liegt zu äußerſt tödtlich getroffen ein Sohn hingeſtreckt, die Linke hat unter der Bruſt nach der Stelle gegriffen, wo er die Wunde empfangen hat, mit der Rechten ſucht er im Sterben noch ſich zu ſchirmen. Auch der nächſtfolgende Bruder iſt ſchon getroffen, aber nicht gebeugt; faſt trotzig blickt er noch zu der Tod entſendenden Gottheit hinauf. Der nach links ſich anſchließende Bruder ſteht auf der vorliegenden Abbildung mit dem rechten

Fuße hinter einem Felſen, ob er verletzt iſt, läßt ſich wohl nicht entſcheiden. Mit hoch aufgehobener Rechten ſtürmt er nach der Mitte. Es folgt ein angſtvoll ſich zuſammendrückendes Mädchen, die furchtſam emporblickt und beide Hände erhebt; ob zur Abwehr oder zur Bitte, ſcheint unklar. Für ihre Jugend dürfte das Flehen doch nicht unangemeſſen ſein. Dann folgen wieder zwei Geſtalten, die man zu einer Gruppe vereinigt hat: der Pädagog mit dem jüngſten Sohn. Mit erhobener Rechten flieht der Knabe, ſein Erzieher umfaßt ihn ſchützend mit der Rechten, während er die Linke wie erſtaunt erhebt. Seine Tracht giebt ihn als einen Mann zu erkennen, der nicht zur Familie gehört; der Kopf iſt ergänzt nach der richtigen Vermuthung, daß hier nur der Pädagog ſeine Stelle haben könne.

Während alle dieſe Geſtalten rechts und links mehr oder weniger im Profil gehalten ſind, iſt die Mutter Niobe[58]) als Mittelfigur kenntlich gemacht durch ihre Stellung nach vorn, ſowie auch durch den größeren Maßſtab ihrer Formen. Während alle anderen durch die von zwei Seiten drohende Gefahr erſchreckt fliehen, iſt ſie nur ihrem ängſtlich die Mutter ſuchenden jüngſten Töchterchen entgegengeeilt, das beweiſt die noch nachhallende Bewegung ihres Gewandes und die Haltung der linken Hand, die den in Folge des raſchen Herankommens zurückbleibenden Mantel nachzieht. Mit der Linken ſchmiegt ſie ſchützend das Kind an ihr linkes Knie. An Flucht denkt ſie nicht, denn ſie weiß, daß zu entrinnen unmöglich iſt; noch weniger läßt ſie ſich zum Flehen herab, denn ſie erkennt die Rache der Göttin, die unverſöhnlich iſt: mit hoheitsvollem Schmerz ergiebt ſie ſich in das furchtbare, unabwendliche Geſchick.

Es bedarf keiner Worte des Lobes für den Künſtler, der in ſo maßvoller Weiſe und in ſo geſchickter Manichfaltigkeit des Ausdruckes und der Haltung dieſe große Scene uns vorführt. Nur wollen wir noch in einigen Stücken ſeine Kunſt zu verſtehen ſuchen. Um läſtige Gleichmäßigkeit der Bewegung zu vermeiden, nimmt er an, daß die Götter von verſchiedenen Stellen aus ohne Wahl ihre Pfeile entſenden, die in ihrer Bahn ſich kreuzen; mag man darum die Gruppe auch anordnen, wie man will, niemals ſehen die Figuren nach derſelben Stelle, noch auch etwa ſämmtliche Mädchen nach der einen, ſämmtliche Jünglinge nach der andern. Die Zahl der Motive zu erhöhen, hat er, wenigſtens nach der jetzt beliebten geiſtvollen Anordnung, drei beſondere Gruppen innerhalb des Ganzen gebildet, in denen neben der Angſt und Sorge um ſich ſelbſt, zugleich Fürſorge für Andere ungeſucht zum Ausdruck gebracht wird.

Und wer iſt dieſer Künſtler, deſſen hohe Begabung und künſtleriſche Fertigkeit dieſe Nachbildungen doch nur ahnen laſſen? Wir wiſſen es nicht, auch ſchon das Alterthum wußte es nicht. Doch eines ſteht feſt, entweder Skopas oder Praxiteles iſt der Meiſter. Jedenfalls alſo haben wir in dieſer großen ſchönen Gruppe ein Zeugniß für den noch immer idealen Stil des vierten Jahrhunderts.

Wer die Zeit dazu erübrigen kann, wird gut thun, um den Gegenſatz zwiſchen dieſem Idealismus und dem in den folgenden Perioden ſich entwickelnden Realismus der Darſtellung den Schülern einigermaßen begreiflich zu machen, vorläufig einmal die Laokoongruppe[59]) vorzulegen, deren gründlichere Beſprechung allerdings ſammt der Lektüre von Leſſing's Werk für

Prima vorzubehalten ſein dürfte. Wie ungleich heftiger als bei den Niobiden iſt hier die gemüthliche Erregung im körperlichen Ausdruck dargeſtellt! Im Laokoon ſehen wir, wie Winckelmann ſagt, „den Schmerz in allen Muskeln, Nerven und Adern wirken, das Geblüt iſt in höchſter Wallung durch den tödtlichen Biß der Schlangen, und alle Theile des Körpers ſind leidend und angeſtrengt ausgedrückt“. „Indem ſein Leiden die Muskeln aufſchwellt und die Nerven anzieht, tritt der mit Stärke bewaffnete Geiſt in der aufgetriebenen Stirn hervor, und die Bruſt erhebt ſich durch den beklemmten Athem —, das bange Seufzen — erſchöpft den Unterleib und macht die Seiten hohl, welches uns gleichſam von der Bewegung ſeiner Eingeweide urtheilen läßt.“ Soweit wie bei uns geht der Realismus der Griechen noch nicht, ihr Geſchmack zog ihm engere Grenzen.

Entwickelt ſich dieſer Stil der griechiſchen Kunſt auch erſt ſpäter, ſo wird er doch ſchon angebahnt durch einen Künſtler dieſer Periode, deſſen wir noch zu gedenken haben, nämlich Lyſippos. Sind Skopas und Praxiteles als Nachahmer des idealen Phidias anzuſehen, ſo gründet ſich der Ruhm des Lyſipp auf ſtrenge Nachahmung der ſorgfältig beobachteten Natur, die er möglichſt effectvoll wiederzugeben bemüht war. So wird er auch der erſte, der das menſchliche Individuum nachzubilden ſucht, er ſchafft Portraits. Von mythologiſchen Helden hat er nur den Herakles vielfach dargeſtellt; es ſcheint aber keine der erhaltenen Statuen mit Beſtimmtheit auf ihn zurückzuführen zu ſein. Von ſeinen Athletengeſtalten iſt uns nur noch eine in der Copie erhalten, allerdings ein vorzügliches Werk, das Zeugniß ablegt von ſeinem Naturſtudium nicht minder als von der Zierlichkeit ſeiner Arbeit und der Berechnung auf Wirkung. Der Apoxyomenos[60]) im Vatikan verdiente eine eingehendere Betrachtung, wenn wir das athletiſche Genre nicht ſchon oben ausführlich beſprochen hätten. Beſonders aber kam ſeine feine Naturbeobachtung zur Geltung im Portrait, wo er verſtand, die Eigenthümlichkeiten der Perſon charakteriſtiſch wiederzugeben, ohne aber in groben Realismus zu verfallen. Die im Louvre befindliche Büſte Alexander des Großen[61]), der ſich der Ueberlieferung nach nur von Lyſipp darſtellen laſſen wollte, könnte ihrer Treue und Aehnlichkeit wegen recht wohl auf dieſen zurückgeführt werden, wenn ſie den König nicht als zu unſchön darſtellte. Mit Recht erkennt wohl Overbeck (II, 96) ein urſprüngliches Vorbild Lyſipps in der kapitoliniſchen Büſte wieder, die ebenfalls den Schilderungen von Alexander entſpricht, insbeſondere die bekannte Neigung des Kopfes wiedergiebt, und dabei ungleich großartiger und effectvoller hauptſächlich in der Behandlung der Haare iſt.

Daß die Portraitirkunſt erſt ſo ſpät in der griechiſchen Plaſtik aufkommt, darf uns nicht überraſchen, denn die Plaſtik hing von Anfang an, im Gegenſatz zur Malerei, ſo innig mit der Mythologie und Religion zuſammen, daß für ſie hiſtoriſche Stoffe und einzelne Perſönlichkeiten eine untergeordnete Rolle ſpielten, ſo lange das religiöſe Leben in kräftiger Blüte ſtand, und erſt Bedeutung gewannen, als mit dem echt republikaniſchen Geiſte zugleich der religiöſe ſchwand. Als dann der Ehrgeiz des Einzelnen ſich hervordrängte, entwickelte ſich die Portraitirkunſt raſch zu hoher Vollkommenheit.

Aus der Zeit des Lyſipp, aber von einem uns unbekannten Meiſter,

ſtammt ohne Zweifel auch das Originalbild zu einer der ſchönſten uns erhaltenen Portraitſtatuen, der wir zuletzt noch einige Worte widmen wollen, ich meine den Sophokles[62]) im Lateran. Der Dichter iſt dargeſtellt im kräftigen Mannesalter, in ruhiger, ſelbſtbewußter, man möchte ſagen adliger Haltung, bekleidet mit einem einfachen, aber nicht ohne Sorgſamkeit gefalteten Gewande. Der Körper ruht auf dem rechten Beine; der linke Arm iſt, vom Chiton umſchloſſen, leicht in die Hüfte geſtemmt, die rechte Hand ſieht aus dem über die linke Schulter geworfenen und einen Bauſch bildenden Gewande bis zum Handgelenke hervor; das Haar umſchließt in gefälligen Locken das ernſte, edle Haupt. Der Schriftkaſten, der übrigens hinzu ergänzt iſt, iſt das gewöhnliche Attribut der Geiſtesheroen.

Die Bemerkungen über dieſe Periode der Kunſt laſſen ſich auf etwa vier Lectionen vertheilen.

3) Die Behandlung der ſpäteren Epochen und gelegentliche Bemerkungen über Kunſt.

Mit der Geſchichte Alexander des Großen und ſeiner Nachfolger pflegt die politiſche Geſchichte Griechenlands auf unſern Schulen abzuſchließen, und mit Recht. Die Kunſtgeſchichte findet freilich hier noch keinen paſſenden Abſchluß, denn noch mehrere Entwickelungsphaſen ſind zu erwähnen. Nach unſerem einmal befolgten Plane können dieſe nicht wohl als Anhang angefügt werden, vielmehr müſſen wir uns eine andere, paſſendere Stelle dafür ſuchen. Und dieſe bietet ſich in natürlicher Weiſe in der römiſchen Geſchichte, und zwar da, wo die Griechen zum erſten Male wieder auf dem Schauplatz der Geſchichte auftreten, freilich nur, um ihre Selbſtändigkeit alsbald aufzugeben. Hier ihrer Kunſt zu gedenken iſt um ſo gerechtfertigter, erſtens, weil da das ſonſt ſo verkommene Volk ſich wenigſtens noch in dem glänzend und groß zeigt, worin es alle Nationen überſtrahlt, im Geſchmack; und zweitens, weil ſeit dieſer Zeit die Einwirkung des geiſtig überlegenen Griechenthums auf das allerdings in Kunſtſachen ſpröde Römerthum beginnt. Die Nachblüte der griechiſchen Kunſt unter den römiſchen Kaiſern verdient natürlich ebenſo eine gebührende Würdigung in der römiſchen Geſchichte.

Wir begnügen uns, die Aufgabe des Geſchichtslehrers geſchildert zu haben, ſoweit es ſich um eine methodiſche Einführung in die Kunſt gelegentlich der griechiſchen Geſchichte handelt. Die Schüler kommen ſolchen Bemühungen eifrig entgegen, denn die Luſt am Schauen iſt ja Allen angeboren. Nur begnüge ſich der Lehrer nicht, das Wiſſenswerthe blos vorzutragen, ſondern frage es auch ab, damit er ſich überzeugt, daß die Schüler auch wirklich geſehen haben, um was es ſich bei jedem Kunſtwerke handelt. Auf dieſe Weiſe läßt ſich erreichen, daß gewiſſe elementare Begriffe und Anſchauungen, ohne welche das Anbahnen eines tieferen Verſtändniſſes für die Kunſt nicht möglich iſt, allmählich ſich befeſtigen. Außerdem iſt es wünſchenswerth, daß zur Unterſtützung des eigentlichen Geſchichtsunterrichts Portraits bedeutender Perſonen, ſoweit es thunlich iſt, vorgeführt werden. Wir beſitzen ſolche, theils wirkliche, theils idealiſche, außer von Sophokles und Alexander von Homer[63]), Heſiod[64]), Euripides[65]), Anakreon[66]); Demoſthenes[67]), Aeſchines[68]); Herodot und Thukydides[69]); So-

krates[70]), Plato[71]), Aristoteles[72]), Diogenes[73]), Lykurg[74]); Harmodios und Aristogeiton[75]); Themistokles[76]), Perikles[77]) und Alkibiades[78]).

Aber was der Geschichtsunterricht bietet, ist nicht das Einzige, was der Schüler von griechischer Kunst kennen lernen soll. Der übrige Unterricht soll, besonders bei der Lektüre der alten Schriftsteller, das dort Gegebene ergänzen, freilich ohne daß hier eine bestimmte Reihenfolge eingehalten werden könnte. Werden die Gelegenheiten gehörig wahrgenommen, so kann erreicht werden, was für einen Secundaner, eines Gymnasiums wenigstens, doch wohl höchst wünschenswerth sein dürfte, daß er vertraut werde mit den gewöhnlichen Darstellungen der griechischen Götter- und Heldenwelt, vertraut werde mit den Attributen, durch welche herkömmlicher Weise gewisse Gestalten unterschieden werden.

Sehen wir in der Kürze nur Homer darauf an, wie oft er Anlaß bietet, Bilder vorzulegen, die zugleich den Vortheil bringen, das Gelesene anschaulicher zu machen; und daß das besonders für das Verständniß dieses Dichters nöthig ist, wird wohl Niemand in Abrede stellen. Natürlich zähle ich bloß das auf, wovon man leicht ein Bild beschaffen kann. Von Göttern kommen vor: Zeus[79]), Hera[80]), Hades[81]), Poseidon[82]), Demeter[83]), Athene[84]), Apollo[85]), Artemis[86]), Ares[87]), Hephaistos[88]), Hermes[89]), Aphrodite[90]), Dionysos[91]); außerdem: Atlas[92]), die Erinnyen[93]), die Giganten[94]), die Nereiden[95]), die Nymphen[96]), die Musen[97]), die Sirenen[98]), die Chariten[99]), die Horen[100]), Ganymed[101]); Danae[102]), Niobe[103]), Herakles[104]), Lapithen und Centauren[105]), Meleager[106]), die Amazonen[107]), Kastor und Pollux[108]), Paris[109]), Menelaos[110]), Aias[111]), Achilleus.[112]) Daß manche von diesen Bildern schon in den unteren Klassen bei der Erzählung der Heldensage vorgezeigt worden sind, hält natürlich nicht ab, sie noch einmal vorzulegen. Uebrigens dürfte es auch durchaus nicht unangemessen erscheinen die Umrißzeichnungen von Flaxmann oder Genelli zuzuziehen oder Abbildungen der berühmten Odysseelandschaften von Preller.

Es wird hierbei, wie schon angedeutet, noch ein anderer Zweck erreicht, der in diesen Blättern in zweite Reihe gestellt werden mußte, der aber mindestens gleiche Berücksichtigung verdient, nämlich der, den Unterricht anschaulich zu machen durch Belebung der Phantasie. Bricht sich das Streben hiernach, wie zu hoffen steht, mehr und mehr Bahn, dann wird auch eine Lücke, die wir innerhalb unseres entwickelten Planes haben bestehen lassen müssen, an richtiger Stelle noch gebührend ausgefüllt; dann wird in Prima, wenn die Schüler mit der griechischen Tragödie sich zu beschäftigen anfangen, ihnen auch das Wichtigste über den Theaterbau mitgetheilt, dann werden ihnen die zahlreichen Gestalten des bachischen Kreises[113]) in Abbildungen vorgeführt werden.

Wird so von dem Lehrer der griechischen Geschichte, der den meisten Anlaß, aber auch die meiste Zeit hat, die Kunst zu berücksichtigen, ein fester Rahmen gegeben, wird in den folgenden Klassen bei Behandlung der römischen, mittleren und neueren Geschichte in ähnlicher Weise fortgefahren, machen es sich die übrigen Lehrer zur Aufgabe, in dem sie ihren Unterricht anschaulich zu gestalten suchen, diesen Rahmen mit auszufüllen, so wird ein

guter Grund gelegt für die äſthetiſche Erziehung, ſo wird recht wohl das beſchränkte Ziel erreicht, das die Schule ſich ſtecken muß, nämlich ihre Zöglinge zu befähigen, das Schöne wahrzunehmen und Gefallen daran zu finden.

Keine Freude aber iſt reiner und beglückender als die am Schönen. Derjenige, bei dem die Empfänglichkeit für daſſelbe einmal geweckt iſt, wird, um dieſe Freude recht oft zu empfinden, auch Alles, was er thut, geſchmackvoll zu thun ſich bemühen und bei Anderen ähnliche Beſtrebungen hervorrufen. So kann der gute Geſchmack ein Gemeingut der Nation werden.

Dem Griechen galt aber das Schöne zugleich auch als das ſittlich Gute. Und mit Recht. Denn wer wird leugnen, daß das Gefühl für's Schöne, wenn auch nicht vor jeglichem Fehltritte bewahrt, ſo doch von rohen Ausſchreitungen, an denen unſere Zeit leider allzureich iſt, zurückhält? Ja, nicht nur das ſittliche, ſondern auch das rein religiöſe Verhalten des Menſchen wird durch die Empfänglichkeit für's Schöne gehoben. Denn wer könnte dann ſtumpf an den zahlloſen Schönheiten unſerer Gotteswelt vorüberſchreiten? Er muß inne werden, daß dieſe herrliche Natur nicht ein Werk des blinden Zufalls, der bewußtlos wirkenden Kräfte ſein kann. Die Schönheit der Welt predigt dem Zweifelnden: Es iſt ein Gott, der mich geſchaffen hat. Denn mag der Materialismus auch alle ſonſtigen Erſcheinungen aus vielfach unbewieſenen Behauptungen erklären wollen: die Welt als äſthetiſche Erſcheinung bleibt ihm unerklärlich!

Nachweise der Abbildungen und Anmerkungen.

Verfasser wird in den folgenden Anmerkungen auf Bildwerke und Abbildungen hinweisen, die er selbst benutzt hat. Größtentheils auf seine eigenen Mittel angewiesen, hat er wohl nicht immer das Beste sich schaffen können, glaubt aber doch Anderen, die in ähnlicher Lage sind, einen Dienst zu erweisen, wenn er das namhaft macht, was er als brauchbar befunden hat. — Theilweise wird auch hingewiesen werden auf ihm nicht zugänglich gewesene Abbildungen, die vielleicht Anderen zu Gebote stehen, besonders aus dem Britischen Museum.

Die Werke, welche häufig citirt werden, sind hier zusammengestellt, damit die Titel nicht überall vollständig angegeben werden müssen:

Carrière: Dr. Moritz Carrière, Atlas der Plastik und Malerei, 30 Tafeln in Stahlstich nebst Text. Leipzig, Brockhaus 1875. Querfolio.

Conze: Alexander Conze, Heroen- und Göttergestalten der griechischen Kunst. Zwei Abtheilungen, mit 106 Tafeln. Wien, Waldheim 1875. Hochfolio.

Essenwein: Dr. Essenwein, Atlas der Architektur, 53 Tafeln in Stahlstich nebst Text. Leipzig, Brockhaus 1875. Querfolio.

Guhl und Koner: Das Leben der Griechen und Römer, nach antiken Bildwerken dargestellt. Berlin, Weidmann. 8°.

Hauser: Alois Hauser, Styllehre der architektonischen Formen des Alterthums, mit 173 Orig.-Holzschnitten. Wien, Hölder 1877. 8°.

Langl: J. Langl's Bilder zur Geschichte für Gymnasien u. s. w. Großfolio in Oelfarbendruck und Sepiamanier. Wien, Hölzel.

Lübke: Dr. Wilh. Lübke, Grundriß der Kunstgeschichte. Stuttgart, Ebner & Seubert. 8°.

Menzel: Die Kunstwerke der Völker des Alterthums. Triest, Literarisch-artistische Abtheilung des österreichischen Lloyd. Folio.

Müller-Wieseler: Denkmäler der alten Kunst von C. O. Müller, bearbeitet von F. Wieseler. Göttingen, Dieterich. 2 Bde. Querfolio.

Overbeck: Geschichte der griechischen Plastik. 2. Aufl. Leipzig, Hinrich 1869. Gr. 8°.

Rheinhard: Album des classischen Alterthums, 72 Tafeln. Stuttgart, Hoffmann 1870. Querfolio.

Britisches Museum: Die angegebenen Nummern beziehen sich auf einen von W. A. Mansell & Co. Photographic & fine art publishers, 2. Percy, St. London W. veröffentlichten Catalog über Photographieen nach den Sammlungen des britischen Museums (Catalogue of a series of photographs from the collections of the British Museum, taken by S. Thompson, first series).

Rive: Die Zahlen beziehen sich auf den Photographieencatalog des Neapolitaners Robert Rive. (Adresse: Napoli, Sant' Anna alla Riviera di Chiaja, Salita St. Filippo.)

Sommer: Photographieencatalog von Giorgio Sommer, Napoli (catalogo di fotografie d'Italia e Malta).

Um die Bilder bequem ausstellen zu können, dürfen sie nicht eingebunden werden. Je nach der Größe des verschiedenen Formates läßt man sich mehrere sogenannte fliegende Rahmen mit oder ohne Glas machen; der Rahmen ist nöthig, um den Bildern einen gehörigen Abschluß zu geben. Die Bilder bleiben so lange ununterbrochen in der Klasse hängen, bis sie sich möglichst allen Schülern fest eingeprägt haben. Die Schüler fassen diese Aufgabe selbst so ernst, daß Störungen der Ordnung durch das Anschauen in den Zwischenstunden nicht hervorgerufen werden; auch das Vertrauen, das man ihnen schenkt, indem man ihnen kostbare Bilder überläßt, wissen sie zu würdigen und belohnen es durch sorgfältige Wachsamkeit über das anvertraute Gut.

1) Wer sich mit der ästhetischen Pädagogik im ganzen Umfange eingehender beschäftigen will, den verweisen wir auf das geistvolle Buch von Bruno Meyer: „Aus der ästhetischen Pädagogik. Sechs Vorträge." Berlin, Gebrüder Paetel, 1873. Es wird dort der Reihe nach gehandelt über: 1) Stellung und Wichtigkeit des Aesthetischen als Erziehungsmittel und Unterrichtsgegenstand. 2) Sprache und Literatur. 3) Musik. 4) Künstlerische Lebensformen. 5) Die Werke der bildenden Künste. Die Kunst im Handwerke. Die selbstthätige Uebung in den Künsten. 6) Die ästhetische Pädagogik gegenüber der Praxis.

2) Siehe das lesenswerthe, schon 1848 erschienene Schriftchen von Dr. Bernhard Stark: „Kunst und Schule. Zur deutschen Schulreform." Jena, Frommann. Die dort niedergelegten Gedanken hat Stark später theils wiedergegeben, theils erweitert behandelt in mehreren Artikeln, die ebenfalls unter dem Titel „Kunst und Schule" erschienen sind in der „Allgemeinen Schulzeitung" 1871, Nr. 16 ff.

3) Ausgabe von 1847, Bd. 12, S. 82. Anm.

4) S. Buckle, Geschichte der Civilisation in England, deutsch von Arnold Ruge, 5. Ausgabe, 1874, Bd. II, S. 411 und 413, wo der Schotte Hutcheson gewissermaßen als Erfinder der modernen Aesthetik gebührend gewürdigt wird.

5) Schlie in seiner Rede „über die Einführung der Kunstgeschichte in den Lehrplan der Gymnasien" (veröffentlicht in: „Zwei populäre Vorträge aus dem Gebiete der Kunst und Alterthumswissenschaft", Rostock 1875) S. 50 meint, „daß mit einer Stunde wöchentlich von Secunda an, also mit ungefähr 160 Stunden in vier Jahren bis zum Abiturientenexamen hin, vielleicht mit noch etwas weniger Zeit sich das ganze — Material bewältigen lassen müßte". Schlie verfolgt in dieser von großer Wärme für die Sache zeigenden Rede ähnliche Zwecke wie der Verfasser, ohne sich aber auf die Methode des betreffenden Unterrichts näher einzulassen. Stark a. a. O. verlangt für die eigentliche Kunstgeschichte nur eine Stunde die Woche, bei einem einjährigen Cursus. Bei ihm liegt aber auch der Schwerpunkt im „ästhetischen Anschauungsunterricht" und im „Kunstunterricht", der nach seiner beherzigenswerthen Mahnung während der ganzen Schulzeit und besonders durch den Zeichenunterricht gepflegt werden soll. Den Betrachtungen sollen Gypsabgüsse zu Grunde gelegt werden. Aber wann werden die Zeiten kommen, wo jede Schule auch nur zwanzig Gypsabgüsse zur Verfügung haben wird? und wann wird wohl jene eine Stunde, in der obersten Klasse natürlich, für unseren Zweck bewilligt werden?

6) Das Nähere über die Behandlung des Zeichenunterrichts ist zu finden bei Stark, a. a. O. Daß übrigens auch die Alten nach Aristoteles ihre Kinder im Zeichnen unterrichteten, weil sie glaubten, daß es geschickter mache, die Schönheit in den Körpern zu betrachten und zu beurtheilen, erwähnt Winckelmann in „Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke" (im Anhang zu dessen „Geschichte der Kunst des Alterthums", neuerdings herausgegeben von Julius Lessing, Berlin, Heimann's Verlag, 1874, S. 283).

7) Wer aus Zahn, „Die schönsten Ornamente und merkwürdigsten Gemälde von Herculanum und Pompeji", oder Ternite, „Wandgemälde aus Pompeji und Herculanum", oder Niccolini's Prachtwerk über eben diese Städte seinen Schülern etwas vorführen kann, mag es ja nicht versäumen; es kann so manches Vorurtheil allmählich beseitigt werden, das sich noch immer über die Malerei der Alten findet. Geringeren

Ansprüchen genügt wohl auch die Raccolta dei più belli dipinti negli scavi di Ercolano, Pompei, Stabiae, Napoli 1871, welche die bedeutendsten Bilder des Neapolitaner Kgl. Museums in mäßig gelungenen Umrißzeichnungen wiedergiebt. Eine bescheidene, aber brauchbare Abbildung, wenn man nur einen Begriff von Pompejanischer Wandmalerei beibringen will, bietet Rheinhard, Album des classischen Alterthums, Stuttgart 1870, Blatt 45. — Von den Hauptwerken der Meister des 15. und 16. Jahrhunderts, sowie auch der Neuzeit, hat sich Verfasser eine Sammlung meist kleinerer, theils großer Photographien angelegt, deren Benutzung im Schulunterricht aber mißlich ist. Als Nothbehelf könnten auch dienen: „Denkmäler der Kunst", Stuttgart, Ebner und Seubert, sowie: „Atlas der Plastik und Malerei", von Dr. Moritz Carrière, Brockhaus 1875 (Separatausgabe aus der 2. Auflage des Bilderatlas). Eine Sammlung charakteristischer Kupferstiche sich anschaffen zu können, wird wohl auch für die meisten Schulen noch lange ein frommer Wunsch bleiben.

8) Die bekannten Launitz'schen Tafeln sind theilweise recht brauchbar, theilweise freilich mehr groß als schön. Ein schönes, aber freilich nicht ganz billiges Hilfsmittel sind: J. Langl's Bilder zur Geschichte, für Gymnasien, Realschulen und verwandte Kunstanstalten. Ausgeführt von Eduard Hölzel's Kunstanstalt in Wien.

9) Abbildungen der erwähnten Denkmäler finden sich in den Anm. 7 genannten „Denkmälern der Kunst"; ferner im „Atlas der Architektur" von Dr. August Essenwein, Leipzig, Brockhaus 1875 (Separatausgabe aus der 2. Aufl. des Bilderatlas). Mancherlei brauchbare Abbildungen enthält ein dem Text nach allerdings wenig werthvolles Buch: Dr. E. A. Menzel, „Die Kunstwerke der Völker des Alterthums", Triest, Literarisch-artistische Abtheilung des österreichischen Lloyd. Auch die Münchner Bilderbogen sind nicht zu verschmähen. Zur Vergrößerung kleiner Ansichten, besonders zur Anfertigung größerer Grundrisse hat Verfasser die Kunstfertigkeit geschickter Schüler mit Erfolg verwandt. — Eine stattliche Ansicht der Pyramiden bietet Langl, No. 1, außerdem Essenwein, Tafel 1; Menzel, Pl. 2; Münchner Bilderbogen; Denkm. d. Kunst, Volks-Ausg. T. 1.

10) Tempelanlagen von Edfu: S. Essenwein, T. 2; Menzel, Pl. 3.

11) S. Tempelinneres zu Philae, bei Essenwein, Taf. 2, Fig. 3; Menzel, Pl. 5; Langl, No. 5.

12) Ansichten von ägyptischen Kapitellen bietet auch Lübke, Grundriß der Kunstgeschichte, Fig. 10 u. 16.

13) Vergl. die Baugeschichte des Tempels des Hephästos, wie ihn Herodot nennt, oder Ptah, bei Herodot II, 101, 121, 136, 153. Die wenigen Grundrisse, die uns zu Gebote stehen, zeigen freilich eine regelmäßigere Anlage. S. Lübke, Fig. 14; Essenwein, Taf. 1, Fig. 7.

14) Felsentempel von Ibsambul: S. Essenwein, Taf. 1, 3; Menzel, Pl. 3; J. Langl, No. 4.

15) Aegyptische Reliefs: S. Carrière, Atlas der Plastik u. Malerei, Taf. 1; Lübke, Kunstgesch., Fig. 20 u. 21; Denkmäler d. Kunst, B.-A., Taf. 2.

16) Das homerische Haus: S. Arthur Winckler, Die Wohnhäuser der Hellenen. Berlin, Calvary u. Co. — Ein Grundriß des Hauses des Odysseus findet sich in Retzlaff, „Vorschule zu Homer", Berlin 1868, Fig. 21.

17) Pelasgische Königsburgen: S. Essenwein, Taf. 4; Menzel, 27 u. 28. Löwenthor: Langl, No. 14; Lübke, 58; Müller-Wieseler I, 1; Overbeck, Fig. 2.

18) Overbeck, Geschichte der Plastik, 2. Aufl., Leipzig 1869, S. 43, „spricht von dem Vorhandensein zahlreicher Tempel, die Homer im Einzelnen und im Allgemeinen bezeichnet." Hiergegen ist zu bemerken, daß das Wort „Tempel" bei Homer auffällig selten vorkommt, namentlich aber nur folgende acht Tempel aufgeführt werden: Tempel der Athene in Athen und Ilios, des Apollo in Pytho (Delphi), Ilios und Chryso, des Poseidon in Helike, Aegae und bei den Phäaken (Odyssee VI, 266 *Ποσειδήϊον*?) s. Retzlaff, Vorschule S. 55.

19) Nach Müller, Handbuch der Archäologie, § 59, haben am Schild des Achilleus Restaurationsversuche angestellt, früher Boivin u. Caylus, später Quatremère-de-Quincy, Jupiter Olymp, p. 64, Mem. de l'Institut royal T. IV, p. 102. — In Ermangelung dieser Werke benutze man als Beispiel den Schild des Herakles nach Hesiod, von Schwanthaler, lithographirt von Hellmuth; vergl. übrigens Overbeck, Fig. 3.

20) Außer den bereits mehrfach angeführten Werken sind für die griechische Kunst besonders Photographieen größeren Formates zu benutzen. Von den Kunstwerken, die

noch in Griechenland sind, besorgt Abbildungen der deutsche Buchhändler Herr Wilberg in Athen; ferner sind Photographieen von Paul des Granges zu beziehen durch Kunsthändler Quaas in Berlin, das Stück zu 2 M. 50 ₰.; ebenso hat eine große Auswahl W. A. Mansell & Co., Photographic Publishers, 2, Percy Street, London W.; von denen in Italien: Spithoever, Rom, piazza di Spagna. Am bekanntesten und sehr preiswerth ist die von Sommer in Neapel veranstaltete Sammlung von Photographieen nach Ansichten und Kunstwerken in ganz Italien, nach dessen Catalog (Giorgio Sommer, Napoli) vom Jahre 1872 ich öfter citiren werde. Photographien in der Größe von 19×25 Ctm. ohne Rand kosten ohne Carton in größerer Anzahl bezogen 1 Franc das Stück. Nicht minder empfehlenswerth sind die Photographieen von Robert Rive (Napoli, alla riviera di Chiaja). — Ein billiges Hilfsmittel ist das „Album des classischen Alterthums", zur Anschauung für die Jugend, besonders zum Gebrauch in Gelehrtenschulen von Hermann Rheinhard, Stuttgart 1870. 72 Tafeln in Farbendruck nach der Natur und nach antiken Vorbildern mit beschreibendem Text. 18 M. Meines Wissens kann man auch einzelne Blätter beziehen. — Ueber die griechischen Baustile findet man ausreichende Auskunft in dem billigen, trefflichen und schön ausgestatteten Werkchen: Alois Hauser, Styl-Lehre der architektonischen Formen des Alterthums, verfaßt im Auftrage des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht. Mit 173 Holzschnitten. Wien 1877. — Denkmäler der Baukunst, zusammengestellt von Studirenden der königl. Bauakademie zu Berlin. 1870—71. Fol.

21) Theseustempel: S. Menzel, Pl. 31; Lübke, Fig. 68; Rheinhard, Bl. 2 (im jetzigen Zustande).

22) Neptuntempel zu Paestum: Photographien bei Sommer No. 1176, 1177, 1447; bei Rive, Vorderansicht 253, 252, Seitenansicht 251, Neptuntempel und Basilika 261. — Die Ansicht des Innern bei Rheinhard Nr. 14; Essenwein, Taf. 7; Rive, Nr. 254. — Grundriß bei Lübke, Fig. 67; Essenwein, Taf. 6. — Querdurchschnitt bei Lübke, Fig. 61; Hauser, Fig. 62.

23) Tempel der Nike apteros: Findet sich mit abgebildet auf dem Akropolisbild in den Launitz'schen Tafeln, und bei Rheinhard, Blatt 6. Grundriß bei Hauser, Fig. 42. Grundriß und Durchschnitt bei Guhl und Koner im „Leben der Griechen und Römer", Fig. 16, 17.

24) Die nöthige Unterweisung bietet Hauser in seiner oben erwähnten „Styl-Lehre", Wien 1877; aber Genügendes auch Guhl u. Koner im ersten Bande; vgl. Rheinhard, Bl. 15.

25) Wer die verschiedenen Tempelformen, statt sie selbst anzuzeichnen, in fertigen Bildern vorlegen will, kann die Launitz'schen Tafeln benutzen. Ich pflegte damit die Wand der Klasse friesartig zu garniren, bis Formen und Namen sich fest eingeprägt hatten. Für die Säulenordnungen ist aufmerksam zu machen auf: Hauser, Säulenordnungen, Wandtafeln. Wien 1876, gr. Fol.

26) Größere Abbildungen der Ornamente kenne ich nicht. Man nehme die Kunstfertigkeit der Schüler zu Hilfe und lasse die im Hauser gegebenen Muster vergrößern.

27) Athenetempel zu Aegina im jetzigen Zustande: Rheinhard, Bl. 12; Langl, Nr. 15.

28) Die besten Abbildungen der in München befindlichen Giebelgruppe der Aegineten sind die Photographieen von Hanfstängl, das Stück zu 2 M. im Buchhandel zu beziehen. — Ferner Overbeck, Fig. 15, 16; Carrière, Bl. 2; Müller-Wieseler I, Nr. 28–30; Menzel, Pl. 32. — Mittelgruppe bei Lübke, Fig. 78.

29) Den Athenetempel von Aegina restaurirt und in Buntdruck bietet Rheinhard, Bl. 13 (ohne Farben: Hauser, Fig. 60; Müller-Wieseler I, Nr. 28).

30) Artemis in Neapel: Müller-Wieseler I, Nr. 38; Overbeck, Fig. 37; Rive, Nr. 543; Sommer, Nr. 1533.

31) Grundriß der Akropolis in Athen findet sich in: Kiepert, Neuer Atlas von Hellas, Karte 6; Guhl und Koner, Fig. 50. — Ansichten der Akropolis im früheren Zustande: Rheinhard, Bl. 4; Lübke, Fig. 72; Launitz'sche Tafeln. — Im gegenwärtigen Zustande: Menzel, Pl. 34; Langl, Nr. 16 (von Norden) und Nr. 17 (von Süden).

32) Grundriß der Propyläen: Essenwein, Bl. 6; Lübke, Fig. 70; Guhl und Koner, Fig. 50. — Ansicht: Essenwein, Bl. 6; Rheinhard, Bl. 6.

33) Grundriß des Erechtheums: Essenwein, Bl. 6; Guhl u. Koner, Fig. 36. — Zwei Ansichten und ein Durchschnitt bei Essenwein, Bl. 8. — Ansicht bei

Rheinhard, Bl. 5; Menzel, Pl. 37; Lübke, Fig. 71; Guhl und Koner, Fig. 37; Langl, Bl. 19.

34) Karyatiden sind abgebildet bei Müller-Wieseler I, Nr. 101; Lübke, Fig. 90; Guhl u. Koner, Fig. 215; Overbeck, Fig. 65; Sommer, Nr. 1702.

35) Für das Folgende verweise ich auf Michaelis, „Der Parthenon", ein Werk, das auch für Laien in der Archäologie verständlich geschrieben ist und von ihnen mit dem reichsten Gewinn studirt werden kann. — Auf die noch herrschende Uneinigkeit in der Deutung verschiedener Figuren ist in der Schule selbstverständlich nicht einzugehen; der Verfasser hat sich natürlich in der Benennung ganz an Michaelis angeschlossen. Von Allem, was im Text besprochen ist, finden sich im Michaelis die Abbildungen, doch halte ich es für zweckdienlich, in meinen Nachweisen fortzufahren.

Grundriß zu dem Parthenon: Essenwein, Bl. 6; Guhl u. Koner, Fig. 23; (die Launitz'schen Tafeln bieten kein Schema, das auf den Parthenon ganz paßte; ich habe mir einen Grundriß nach Michaelis in der Größe der Launitz'schen Tafeln machen lassen). — Längendurchschnitt: Essenwein, Bl. 6. — Aeußere Ansicht: Essenwein, Bl. 7; Guhl u. Koner, Fig. 24.

36) Darstellungen der Giebelfelder des Parthenon: nach Carrey's Zeichnungen Overbeck, Fig. 55. — Restauration des Westgiebels: daselbst 55a; Müller-Wieseler I, 120, 121; Brit. Museum, 693—700.

37) Theseus im Giebel des Parthenon: Müller-Wieseler I, Nr. 120b; Overbeck, Fig. 57; Brit. Mus., Nr. 694; Lübke, Nr. 84. — Ilissos: Müller-Wieseler I, Nr. 121a; Overbeck, Fig. 59; Brit. Mus., Nr. 700. — Frauengruppen des Parthenon: Müller-Wieseler I, Nr. 120 u. 120c u. f.; Overbeck, Fig. 58; Carrière, Bl. 2; Lübke, Fig. 83; Brit. Mus., 695 u. 697.

38) Vgl. „Gegenwart" von Paul Lindau, 1875, Nr. 31, S. 76. — Aehnlich spricht sich auch Winckelmann in der Gesch. der Kunst des Alterthums (Berlin 1874, S. 127) aus: (Die Beschauer) „sollen vorher eingenommen sich (den Werken der Alten) nähern; denn in der Versicherung, viel Schönes zu finden, werden sie dasselbe suchen, und Einiges wird sich ihnen entdecken. Man kehre so oft zurück, bis man es gefunden hat; denn es ist vorhanden." — Auf derselben Seite giebt Winckelmann noch eine andere beherzigenswerthe Regel für das Anschauen von Kunstwerken: „Suche nicht die Mängel und Unvollkommenheiten in Werken der Kunst zu entdecken, bevor du das Schöne erkennen und finden gelernt. Diese Erinnerung gründet sich auf eine tägliche Erfahrung, und den Meisten, weil sie den Censor machen wollten, ehe sie Schüler zu werden angefangen, ist das Schöne unerkannt geblieben. Denn sie machen es wie die Schulknaben, die alle Witz genug haben, die Schwäche des Lehrmeisters zu entdecken." — Auch auf noch ein Wort dieses großen Meisters sei aufmerksam gemacht, das er ausspricht in den „Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke" auf der ersten Seite: „was Jemand von Homer gesagt hat, daß Derjenige ihn bewundern lernt, der ihn wohl verstehen gelernt, gilt auch von den Kunstwerken der Alten, sonderlich der Griechen. Man muß mit ihnen wie mit seinem Freunde bekannt geworden sein, um den Laokoon ebenso unnachahmlich wie den Homer zu finden."

39) Das Wort ist entnommen aus Michaelis, Parthenon, S. 86.

40) Metopen des Parthenon: Brit. Mus., Nr. 619—634; Müller-Wieseler I, Nr. 111—114; Overbeck, Fig. 61, 62; Carrière, Bl. 2; Lübke, Fig. 85.

41) Fries des Parthenon: Brit. Mus., 635—692; Müller-Wieseler I, Nr. 115—119; Overbeck, Fig. 63, 64; Lübke, Fig. 86—88. — Der Fries des Parthenon, galvanoplastisch dargestellt von Pr. E. Braun in Rom.

42) Das Innere des Parthenon: Essenwein, Bl. 6.

43) Münzen nach dem Olympischen Zeus des Phidias sind abgebildet: Müller-Wieseler I, Nr. 103; Overbeck, Fig. 48; Conze, 2; Carrière, Bl. 4. — Eine Restauration des Zeus von Olympia bietet Carrière, Bl. 4.

44) Zeusbüste von Otricoli: Müller-Wieseler II, Nr. 1; Carrière, Bl. 4; Conze 3; Lübke, Fig. 80; Sommer, Nr. 1795; Rive, Nr. 1258.

45) Pallas Giustiniani: Müller-Wieseler II, Nr. 205; Conze, 28; Sommer, Nr. 1717; Rive, Nr. 1212.

46) Das Nöthige über griechische und römische Bekleidung findet sich in Guhl u. Koner; Rheinhard bietet an Bildern Nr. 65, Grieche; Nr. 66, Griechin; Nr. 67, Römer in der toga praetexta; Nr. 68, Römerin; außerdem ist etwa zuzuziehen die Pudicitia: Sommer, Nr. 1707; Carrière, Bl. 5, u. die Flora des Capitols: Sommer, Nr. 1773.

47) Büſte der Hera Ludoviſi: Müller-Wieſeler II, Nr. 55; Carrière, Bl. 4 Lübke, Fig. 92; Photographieen von dieſer herrlichen Büſte zu bekommen, ſcheint ebenſo ſchwer zu ſein, wie Zutritt zu der Villa zu erhalten, in der ſie aufbewahrt wird. Dem Verfaſſer wenigſtens hat Beides nicht gelingen wollen. Photographie nach Gypsabguß, Cab. Berlin, Nr. 2365.

47*) Ueber die Bedeutung des Materials für die bildende Kunſt kann man ſich unterrichten in Lemcke, populäre Aeſthetik, oder Riegel, Grundriß der bildenden Künſte.

48) Auch von dem Diadumenos ſind Bilder bis jetzt ſchwer zu haben. In Rom, wo er früher in der Villa Farneſina ſtand, giebt es keine, ob in London, wo er jetzt im Britiſchen Muſeum ſteht, beſondere Bilder zu haben ſind, iſt mir unbekannt, aber wahrſcheinlich; mitabgebildet iſt er auf einer Photographie, Brit. Muſ., Nr. 602; eine Umrißzeichnung bietet Müller-Wieſeler I, Nr. 136.

49) Myrons Diskobol: Müller-Wieſeler I, 139b; Overbeck, Fig. 43; Lübke, Fig. 79. Dieſe drei Abbildungen ſind nach der Copie in Villa Maſſimi; eine Photographie der etwas abweichenden Copie im Vatikan bietet Sommer, Nr. 1767.

50) Diskobol des Alkamenes oder Naukydes: Overbeck, Nr. 50; Sommer, 3408.

51) Diskobol von Neapel: Sommer, Nr. 1507.

52) Denkmal des Lyſikrates: Eſſenwein, Bl. 8, Guhl u. Koner, Fig. 150, reſtaurirt. Im gegenwärtigen Zuſtande: Rheinhard, Bl. 8; Menzel, Pl. 40; Langl, Nr. 18. Der Fries findet ſich bei Overbeck, Fig. 87, 88; Müller-Wieſeler I, Nr. 150. Daſelbſt auch einige Figuren in vergrößertem Maßſtabe, beſ. Dionyſos mit dem Panther, der auch bei Carrière, Bl. 4 abgebildet iſt.

53) Apollo Kitharoedos: Müller-Wieſeler I, Nr. 141a; Carrière, Bl. 4; Sommer, Nr. 1735; Rive, Nr. 1256.

54) Vgl. Overbeck II, 19 ff.

55) Apollo Sauroktonos: Müller-Wieſeler I, Nr. 147A; Overbeck, Fig. 80; Sommer, Nr. 1741; Rive, Nr. 1244. — Apollo von Tenea: Overbeck, Fig. 8; Conze, 57: Carrière, Bl. 2. — Apollo vom Belvedère: Müller-Wieſeler II, Nr. 124; Overbeck, Fig. 103; Lübke, Fig. 129; Carrière, Bl. 3; Conze, 63; Rive, Nr. 1230; Sommer, Nr. 1735.

56) Niobiden: Overbeck, Fig. 82; Müller-Wieſeler I, 142; Einzelnes in größerem Maßſtabe wiederholt. Die Aufſtellung der berühmten Statuen in den Ufficien zu Florenz iſt möglichſt unglücklich. Sie ſtehen in zwei Gruppen geordnet an den vier Wänden eines außerdem mit Oelgemälden gefüllten Saales. Die Photographieen von Sommer, Nr. 1883, 1884 geben dieſe beiden Gruppen wieder. Die Photographie von Rive, Nr. 1500, iſt mir unbekannt.

57) Fliehende Niobide des Vatikan: Sommer, Nr. 1723; Rive, Nr. 1214.

58) Niobe-Mutter: Müller-Wieſeler I, Nr. 142Aa; Overbeck, Fig. 83; Lübke, Fig. 96; Carrière, Bl. 2; Sommer, Nr. 1893; Rive, Nr. 1501.

59) Laokoongruppe: Müller-Wieſeler I, Nr. 214; Overbeck, Fig. 100, 101; Lübke, Fig. 99; Carrière, Bl. 3; Sommer, Nr. 1734; Rive, Nr. 1229.

60) Aporyomenos: Lübke, Fig. 97; Carrière, Taf. 3; Sommer, Nr. 1713; Rive, Nr. 1218; Overbeck, Fig. 91.

61) Alexander der Große: Overbeck, Fig. 89, 90; Müller-Wieſeler I, Nr. 159, 168, 170 (158 iſt Abbildung der Büſte im Louvre); Carrière, Bl. 3; Rive, Nr. 1283 (die kapitoliniſche Büſte). — Alexanderſchlacht in Moſaik: Müller-Wieſeler I, 273; Rheinhard, Bl. 58.

62) Sophokles: Carrière, Bl. 3; Lübke, Fig. 98; Sommer, Nr. 1700.

63) Büſte von Homer: Sommer, Nr. 1564; Rive, Nr. 567, beide nach dem Exemplar in Neapel, das als das ſchönſte gilt.

64) Büſte des Heſiod im Vatikan: Rive, Nr. 1217.

65) Büſte des Euripides in Neapel: Rive, Nr. 646; Statue im braccio nuovo des Vatikan, Nr. 53; ich beſitze davon eine große Photographie, die aber kein Abzeichen des Verfertigers trägt.

66) Statue des Anakreon im Borgheſiſchen Muſeum, Büſte angeblich in Neapel, aber beide ſind noch nicht in Photographie zu haben.

67) Statue des Demoſthenes im Vatikan: Sommer, Nr. 1712; Rive, Nr. 1209; Büſte in Neapel: Rive, Nr. 638.

68) Statue des Aeſchines (früher Ariſtides genannt) in Neapel: Sommer, Nr. 1528; Rive, Nr. 515.

69) Herodot und Thukydides in einer Doppelherme in Neapel (photographiſch nicht zu haben). Von Thukydides exiſtirt auch in dem kapitoliniſchen Muſeum eine Büſte, die mir in Kupferſtich vorliegt (engraved by Bovi).

70) Büſte des Sokrates: Die beſte iſt in Villa Albani, ſcheint aber nicht photographirt zu ſein; außerdem iſt beſonders zu nennen eine in Neapel: Sommer, Nr. 1539; Rive, Nr. 566. Eine andere befand ſich zu Friedrichs II. Zeit in Sansſouci.

71) Eherne Büſte des Plato in Neapel: Rive, Nr. 623. Photographie nach Gypsabguß, Cab. Berlin, 2159.

72) Statue des Ariſtoteles im Palazzo Spada zu Rom.

73) Statue des Diogenes in Villa Albani.

74) Büſte des Lykurg in Neapel, Rive, Nr. 643.

75) Harmodios und Ariſtogeiton in Neapel: abgebildet bei Overbeck, Fig. 14.

76) Es giebt von Themiſtokles einen kleinen ſchlechten Kupferſtich nach einer Büſte; nach einer Zeichnung von Carſten.

77) Büſte des Perikles im Vatikaniſchen Muſeum. Ich beſitze davon einen Kupferſtich (Salesa del. — Bossi inc.) und eine Berliner Photographie in Cabinetformat nach einem Gypsabguſſe, Nr. 2290.

78) Eine Büſte oder vielmehr Herme von Alkibiades beſitze ich in Kupferſtich (Dolcibene del. — Petrini sculp.) in zwei Anſichten. Die Herme trägt an der Seite die Aufſchrift: effossum Athenis in ruderibus Prytanei III Nonas Junias CIↃIↃCCLXXXV. R. Worsley rest. cur.

79) Die wichtigſten Darſtellungen des Zeus finden ſich in Müller-Wieſeler II, 1—50 und bei Conze, Bl. 1—4; Overbeck, Atlas zur gr. Kunſtmythologie. In Photographie iſt außer der Büſte von Otricoli zu haben der ſchöne Z. von Veroſpi in der galleria delle statue des Vatikan: Sommer, Nr. 3405.

80) Die wichtigſten Darſtellungen der Hera in Müller-Wieſeler, Bd. II, 54—65 und bei Conze, Bl. 5—8; Overbeck, Atlas zur Kunſtmythol. Außer der Ludoviſi iſt jedenfalls noch vorzuführen die großartige Statue im Vatikan: Sommer, Nr. 1762 (auch 1763); Rive, Nr. 1260.

81) Bilder von Hades: Müller-Wieſeler, Bd. II, 851—864, Conze 9, 10.

82) Poſeidon: Müller-Wieſeler, Bd. II, 67—86; Conze 15, 16; Overbeck, Atlas zur Kunſtmythologie; Rive, Nr. 591.

83) Demeter: Müller-Wieſeler, Bd. II, 86—99; Conze, 52—55; Rive, Nr. 528.

84) Athene: Müller-Wieſeler, Bd. II, 198—242; Conze, 24—28; Rive, Nr. 517 (kann als Symbol der Stadtbeherrſcherin dienen). Die kriegeriſche Pallas der Villa Ludoviſi iſt abgebildet bei Overbeck II, Fig. 109. Vgl. oben Anm. 45.

85) Apollo: Müller-Wieſeler, Bd. II, 118—153; Conze, 57—63. Vgl. oben Anm. 53—55.

86) Artemis: Müller-Wieſeler, Bd. II, 156—178. 183; Conze, 64—67. Vgl. oben Anm. 30; ferner Sommer: 1533, 1709. Artemis v. Epheſus: Rive, Nr. 543, 1216. Die ſchönſte bleibt freilich immer die Artemis v. Verſailles im Louvre. Eine größere Photographie von ihr konnte ich aber weder in den Pariſer Läden erhalten, noch durch Vermittlung beziehen; ſie findet ſich Müller-Wieſeler, Bd. II, Nr. 157; Overbeck, Fig. 103; Carrière, Bl. 3.

87) Ares: eine zweifelloſe Aresſtatue ſcheint es kaum zu geben; im kapitoliniſchen Muſeum iſt ein Ares-Hadrian, von dem es aber keine Abbildungen giebt; Conze 50, 51; Müller-Wieſeler, Bd. II, 243—253; Carrière, Bl. 6.

88) Hephaiſtos: Müller-Wieſeler, Bd. II, 191—197; Conze 34—36. Von der borgheſiſchen Statue giebt es keine Photographieen.

89) Hermes: Müller-Wieſeler, Bd. II, 297—337; Conze, 69—72; Carrière, Bl. 4. Beſonders ſchön iſt der im Belvedere des Vatikan: Rive, Nr. 1228; Sommer, Nr. 1733 (hier fälſchlich Antonio benannt) und der in den Ufficien zu Florenz: Rive, Nr. 1489.

90) Aphrodite: Müller-Wieſeler, Bd. II, 258—296; nach Praxiteles: Müller-Wieſeler, Bd. II, 146a; Aphrodite von Melos im Louvre, abgebildet Lübke, Fig. 89; Overbeck, Bd. II, Fig. 113; Carrière, Bl. 4. — Aphrodite von Capua: Sommer, Nr. 1515. — Aphrodite des Capitols, Sommer, Nr. 1786,

1787. — Aphrodite von Medici: Overbeck, Fig. 106; Sommer, Nr. 1892; Rive, Nr. 1495. Im Uebrigen ſ. Conze, 37—44.

91) Dionyſos: ſ. Conze, 73—76; Müller-Wieſeler, II, 341—434, 443—453. 600 fl. 965; außerdem ſ. unten unter: der Kreis des Dionyſes. Anm. 113.

92) Atlas mit der Himmelskugel in Neapel: Sommer, Nr. 1565; Rive, Nr. 531. — Atlanten als Träger verwendet: Müller-Wieſeler, Bd. I, 102; Overbeck, Fig. 65b; vgl. Müller-Wieſeler, Bd. II, 821—829.

93) Die Erinnyen: Conze, 14; Müller-Wieſeler, Bd. II, 955—958.

94) Die Giganten: Conze, 100; Müller-Wieſeler, Bd. II, 843—850.

95) Die Nereiden: Conze, 19.

96) Die Nymphen: Conze, 22; Nymphen der Artemis; Müller-Wieſeler, Bd. II, 179, 180.

97) Die Muſen: Conze, 90, 91. — Müller-Wieſeler, Bd. II, 730—750. Gruppe der Muſen auf dem Sarkophag im Capitol: Sommer, Nr. 1777 und 1778. — Euterpe: Rive, Nr. 545. — Thalia: Rive, Nr. 546. — Polyhymnia: Rive, Nr. 557. — Kalliope: Rive, Nr. 558 (alle vier in Neapel). — Polyhymnia und Klio am ſchönſten in Berlin; Cab.-Photographie Nr. 2029 und 2381. — Melpomene am ſchönſten im Louvre.

98) Die Sirenen: Müller-Wieſeler, Bd. II, 751—758; Conze, 92.

99) Die Chariten: Müller-Wieſeler, Bd. II, 722—726; Conze, 87.

100) Die Horen: Müller-Wieſeler, Bd. II, 959—964. — Conze, 88, 89; Rive, Nr. 518 (die ſogenannte Flora farneso).

101) Ganymed: Müller-Wieſeler, Bd. II, 50—53. — Ganymed nach Leochares: Overbeck, Fig. 84; Müller-Wieſeler, I, 148. — Sommer, Nr. 1708—1754; Rive, Nr. 521.

102) Danae: Müller-Wieſeler II, 48.

103) Niobe: S. o. Anm. 56—58.

104) Herakles: Conze, 98, 99. — Der Farneſiſche Herakles: Müller-Wieſeler I, Nr. 152; Overbeck, Fig. 108; Sommer, Nr. 1504; Rive, Nr. 502. — Torſo des Herakles im Belvedere: Rive, Nr. 1225; Sommer, Nr. 1728; Overbeck, Fig. 105.

105) Lapithen und Centauren im Kampfe: Müller-Wieſeler, I, 110, 123. — Centauren allein: Müller-Wieſeler II, 587—599; Conze, 78, 83. — Die zwei ſchönſten ſind im Kapitoliniſchen Muſeum (Sommer, Nr. 1774) und im Louvre; beide ſind abgebildet bei Overbeck, Fig. 115.

106) Meleager: Sommer, Nr. 1729; Rive, Nr. 1226.

107) Die Amazonen: Müller-Wieſeler I, 137, 138; Conze, 31—33; Overbeck, Fig. 69; Sommer, Nr. 1780, 1710; Rive, Nr. 1246.

108) Kaſtor und Pollux: S. Photographie des Monte cavallo: Sommer, Nr. 1050, 1086; Rive, Nr. 1015; Carrière, Bl. 6.

109) Paris: Conze, 101—103; Sommer, Nr. 1791; Rive, Nr. 1251.

110) Menelaos: Statue im Vatikan: Sommer, Nr. 1793. — Büſte im Vatikan: Rive, Nr. 1249.

111) Aias: Sommer, Nr. 1540, 1837.

112) Achilleus: im Louvre; Carrière, Bl. 3.

113) Der Kreis des Dionyſos: der farneſiſche Torſo des Dionyſos in Neapel: Rive, Nr. 500, 500 A, 501. — Dionyſos und Ampelos in Florenz: Sommer, Nr. 1896. — Silen: Conze, 80, 81; Müller-Wieſeler II, 494—522; Sommer, Nr. 1547. — Silen und Dionyſos im Vatikan: Sommer, Nr. 1704. — Satyrn: Müller-Wieſeler II, 454—487; Conze, 79, 82. — Der Periboëtos nach Praxiteles: Müller-Wieſeler I, Nr. 143; Overbeck, Fig. 81; Sommer, Nr. 1783. — Der Fauno sonnante in Florenz: Sommer, Nr. 1875. — Der trunkene Faun in Neapel: Sommer, Nr. 1505. — Der Faun di rosso antico auf dem Kapitol: Sommer, Nr. 1776. — Mänaden: Müller-Wieſeler II, Nr. 559—586; Sommer, Nr. 1794 (die Tänzerin im Cabinetto delle maschere). — Centauren: ſ. Anm. 105.

Verlag von J. Bacmeister in Eisenach.

Deutsche Gedichte. Eine Mustersammlung für mittlere und höhere Schulen sowie zum Privatgebrauch. Nebst Anhang: Die Verslehre. — Die Dichtungsgattungen. — Die Bildlichkeit der Poesie. — Kurze Biographien der Dichter. Von W. Fricke. Preis 3 ℳ 20 Pf., gebunden 3 ℳ 60 Pf.

Eine Zuschrift an die Verlagshandlung sagt: „Mit größtem Interesse habe ich Einsicht genommen in Fricke's Gedichtsammlung; es ist eine reiche, wohlgeordnete und mit richtigem Geschmack und pädagogischem Blick getroffene Auswahl, die in vortheilhaftester Weise auch die neueste Zeit berücksichtigt. Der Herausgeber hat sich die Aufgabe gestellt, nicht allein den Entwickelungsgang der deutschen Poesie in einen übersichtlichen Rahmen zu fassen und die Schüler und Schülerinnen mit den hervorragenderen Dichtern und den Gattungen der Dichtung vertraut zu machen: er war auch bestrebt, das Beste, und nur dieses allein ist gut genug für die Jugend, mit dem Schulgemäßen zu vereinigen. Daß ein solches Buch auch denen, welche sich mit dem Gange und dem Schönsten deutscher Dichtung durch Selbststudium bekannt machen wollen, solchen, die aus innerem Drange gern in Poesien sich vertiefen, eine willkommene Gabe sein wird, bezweifeln wir keinen Augenblick. Der Anhang, welcher die methodische und leicht faßliche Darstellung der Bildlichkeit der Poesie, der Vers- und Gattungslehre nebst den Biographien der Dichter enthält, wird dazu dienen, den Werth dieses Buches sowohl für den Privat- wie Schulgebrauch zu erhöhen." — Da es durch das sorgfältigste Arrangement des Satzes ermöglicht worden ist, zugleich die reichhaltigste Sammlung herzustellen, dürfte das Buch vor älteren ähnlichen Werken entschieden den Vorzug verdienen. Inhalts-Verzeichnisse, alphabetisch nach den Anfangszeilen der Gedichte und chronologisch nach Dichtern und Inhalt geordnet, erhöhen die praktische Verwendbarkeit.

Handbuch der Allgemeinen Literaturgeschichte von C. S. Wollschlaeger. Zweite Ausgabe. Preis 4 ℳ 80 Pf. Elegant gebunden 6 ℳ.

Der Verfasser beabsichtigt mit dem vorliegenden Werke eine kurzgefaßte Uebersicht über die Gesammtliteraturgeschichte als praktisches Hülfs- und Nachschlagebuch zu geben, und man muß gestehen, daß er die Aufgabe, die er sich gestellt, recht glücklich gelöst hat. In klarer, übersichtlicher Darstellung werden die irgendwie bedeutenden Dichter und Literatur-Erzeugnisse sämmtlicher Culturvölker angeführt und nach dem heutigen Stande der Wissenschaft kurz und durchweg treffend charakterisirt. Wir empfehlen das Werk, das trotz seiner schlichten Art ein ebenso scharfes wie anziehendes Bild von dem allmäligen Gange der Geistesbildung und Culturentwickelung der einzelnen Völker entwirft, auf's Beste. Der Schluß bringt ein ausführliches Namen- und Sachregister.

Goethe's dramatische und epische Hauptwerke, kurz erläutert und beurtheilt von Carl Hoheisel, Gymnasial-Direktor. Preis 2 ℳ 40 Pf., eleg. geb. 3 ℳ 40 Pf.

Eine Schrift, die in gedrängter Kürze, in einer leicht faßlichen, auch einem weiteren gebildeten Leserkreis zugänglichen Form und Sprache eine eingehende Erklärung und ästhetische Würdigung aller poetischen Hauptwerke Goethe's zusammen enthält, dürfte hoch willkommen sein.

Melchior Merle's Reimchronik von Eisenach, Thüringen und Hessen. Herausgegeben von Dr. H. Müller, Unterbibliothekar in Marburg. Preis 1 ℳ

Nach einer ungedruckten Handschrift, vom Herausgeber in der Marburger Universitätsbibliothek aufgefunden. Ein interessanter Beitrag zur Thüringischen, vorzugsweise Eisenachischen Lokalgeschichte. Die Reimchronik stammt aus dem Ende des 16. Jahrhunderts, beginnt die Erzählung aber schon mit dem Jahre 450. Sie ist ein reicher Beitrag zur Denk- und Anschauungsweise jener Zeit, und in kulturhistorischer Beziehung sind einige Stellen von größtem Werthe. Der Herausgeber hat der Chronik eine kurze ansprechende Einleitung vorangeschickt.

Die Cardinalzahlen des classischen Alterthums (bis 476 nach Chr.). Von C. S. Wollschläger. Preis 60 Pf.

Genaue und zuverlässige, in einem organischen Zusammenhange stehende, möglichst kurze aber auch möglichst vollständige, chronologische Uebersichtstafeln, wissenschaftlich durchgeführt, liefern hier ein durchaus systematisches Ganzes über die Geschichte der beiden Hauptvölker des Alterthums, — der Griechen und Römer.

Genealogische Tabellen für die hervortretenden Partieen der Weltgeschichte. Von C. S. Wollschlaeger. Preis 1 ℳ 35 Pf.

Dieses Tabellenwerk soll eine schon oft gefühlte Lücke ausfüllen, indem die Art der Ordnung und Aufstellung der dargestellten Geschichtsepochen und die nothwendige Deutlichkeit der Regentenreihen für die Gesammt-Geschichte der Staaten hier mustergültig gegeben ist.

Die Zeitreihe der Päpste bis auf die Gegenwart. Eine kurzgefaßte chronologische Uebersicht der Geschichte der Päpste als historisches Hülfsbuch zum Nachschlagen. Von C. S. Wollschlaeger. Preis 1 ℳ.

Eine kurze Geschichte der Päpste, in größter Objectivität und absoluter Unparteilichkeit. Der Zweck der Arbeit ist ein rein chronologisch-instructiver, indem hier die Reihe der Päpste mit vollkommen zuverlässiger Genauigkeit aufgestellt worden ist.

Vergleichung der Schriften Cicero's und Jacob Grimm's: **„Ueber das Alter."** Vortrag von Dr. K. H. Funkhänel, Gymnasialdirector. Preis 40 Pf.

De carmine Theocriti quod dicitur aeolico tertio. Von Dr. E. Schneidewind. Preis 75 Pf.

De infinitivi linguarum sanscritae, bactricae, persicae, oscae, umbricae, latinae, goticae **forma et usu.** Von Dr. E. Wilhelm, Professor in Jena. Preis 4 ℳ

Pädagogische Studien.
Herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein.
15. Heft.

Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang.

Von
Dr. Karl Bücher,
Leiter der Wiener Schule in Frankfurt a. M.

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Schulwesen, Actiengesellschaft.

Digitized by Google

Druck von Fischer & Wittig in Leipzig. 1877.

Vorwort.

Wie kommt Saul unter die Propheten, die Socialpolitik unter die Meister von der Schule, der gewerbliche Rückgang unter die „Pädagogischen Studien“? So mag der geneigte Leser beim Erblicken dieses Schriftchens ausrufen, das viel eher in die von der Unruhe der Zeit durchtränkte gewerbliche oder volkswirthschaftliche Fachliteratur scheint verwiesen werden zu müssen, als in die stille Gesellschaft, wo die höchsten Fragen der Menschenerziehung im Ganzen und im Einzelnen mit peinlicher Sorgfalt erwogen zu werden pflegen.

Allerdings ist das die landläufige Auffassung, die wahrlich nicht zum Nutzen der Sache zwei Gebiete von einander scheidet, welche ihrer Natur nach im innigsten Zusammenhang stehen.

Das große sociale Problem, welches gegenwärtig die Geister aufregt und beunruhigt, hat eine recht ernste pädagogische Seite. Und die wichtigsten und einschneidensten Fragen der Pädagogik lassen sich hinwiederum so wenig von ihrem socialen Untergrunde abtrennen, daß jeder des klarbewußten socialpolitischen Zieles entbehrende Lösungsversuch nur die Verwirrung der Köpfe vermehrt, die Zersetzung der Gesellschaft beschleunigt.

Neben den wirthschaftlichen Gegensätzen, welche in ihren ferneren Fortschritten die modernen Kulturvölker in unzählige Proletarier und wenige Millionäre scheiden zu wollen scheinen, stehen die Gegensätze der Bildung, nicht minder schroff und unvermittelt, mit einem gleichen Zuge der Vererblichkeit — neben dem kleinen Häuflein derjenigen, welche mit

der ganzen geistigen Errungenschaft alter und neuer Zeit ausgerüstet sind, die große Masse der geistig Armen, deren Anschauungen theilweis um Jahrzehnte, selbst Jahrhunderte hinter der Gegenwart zurückliegen. Als Angehörige desselben Staates, als Bürger derselben Gemeinde, als Glieder desselben Wirthschaftsorganismus erstreben sie dasselbe Ziel; aber sie gehen neben einander und verstehen einander nicht; sie legen mit gleichem Recht den Stimmzettel in die Wahlurne, und ihre Gedankenkreise, ihre politischen Begriffe, ihre Anschauungen von Recht und Sitte berühren sich kaum an der Peripherie. Man täusche sich ja nicht: die Bildungsgegensätze sind in einer starken Strömung begriffen, sich zu erweitern und zu verschärfen; sie tragen in ihrer lebhaften Wechselwirkung und theilweisen Durchkreuzung mit den Einkommens- und Vermögensgegensätzen ein neues Moment der Gefahr in sich. Von ihrer Ausgleichung hängt es zunächst ab, ob auf dem friedlichen Wege stetiger Entwicklung sich die socialen Reformen vollziehen werden, deren Nothwendigkeit ein Tag dem andern zuruft, eine Stunde der andern, oder ob kulturmordende Erschütterungen eintreten sollen, welche die nationale Entwicklung und die mühsam errungenen Freiheitsrechte aufs ernstlichste gefährden.

Auf dem Gebiete der Volkserziehung fehlt es an der Durchführung klarer Rechtsgrundsätze mehr als auf irgend einem andern. Die verschrobenen Zustände, welche aus jahrzehntelanger Vernachlässigung und in Folge unbegreiflicher socialpolitischer Kurzsichtigkeit sich erzeugt haben, erscheinen den Meisten als das Normale, Naturgemäße. Mag die Unvernunft des Bestehenden noch so verderblich zu Tage treten, für die Mehrzahl liegt schon ein Rechtfertigungsgrund darin, daß es besteht. Freilich man hat „Interesse“ für Bildungsfragen, tönende Phrasen und eine unzeitige Art von sentimentalem Pathos spielen nirgends eine größere Rolle, als wo unsere Berufspolitiker oder die Väter der Städte auf die Schule zu sprechen kommen. Und erst die Presse! Was wußte und weiß sie nicht Alles die langen Jahre her zu erzählen von Fortbildungsschulen, Bildungsvereinen, Wanderlehrern, der Realschulfrage, der Freiwilligenberechtigung, der Schulaufsicht, der Simultan- und Konfessionsschule — sie klagt auch wohl einmal über den chronischen Volks-

ſchullehrermangel, die niederen Lehrergehalte; aber ob in unſeren Schulen das dem Volke Nothwendige gelernt wird, ob dieſelben in der eines Kulturſtaates würdigen Verfaſſung ſich befinden, das fragt ſie nicht. Für patriotiſche Feſte und ähnliche Gelegenheiten wird der „Schulmeiſter von Sadowa", „das Volk der Denker" und Aehnliches aus dem redaktionellen Phraſenkaſten hervorgekramt; man regiſtrirt dicht daneben unter der Rubrik „Rohheitsſtatiſtik" jeden Exceß der Straßenjugend oder der arbeitenden Klaſſe; man berichtet mit humanem Behagen von der geſegneten Wirkſamkeit des neugegründeten Thierſchutzvereins; aber man weiß nichts davon, daß jährlich viele Tauſende von Kindern in das praktiſche Leben und den Kampf ums Daſein hinausgeſtoßen werden, deren geiſtige Ausbildung oder vielmehr Nichtausbildung ein Hohn iſt auf unſere ſo viel gerühmte Kultur, auf die liberalen Grundſätze unſeres Staats- und Rechtslebens.

Wenn im Folgenden der Verſuch gemacht iſt, eine Frage des praktiſchen Gewerbelebens in ihrem Zuſammenhang mit der allgemeinen Bildungsfrage zu behandeln, ſo erwartet der Verfaſſer, daß der konkrete Hintergrund, vor den er ſeinen Gegenſtand ſtellen konnte, dieſen in der richtigen Beleuchtung zeigen und ihn ſelbſt vor Mißverſtändniſſen und Mißdeutungen ſchützen wird. Im Uebrigen muß der Verſuch ſich ſelbſt rechtfertigen. Daß er nicht möglich war, ohne weitverbreitete und vielen vielleicht lieb gewordene Vorurtheile anzutaſten, ohne manche mit devotem Eifer errichtete Altäre umzuſtürzen und den ſie umgebenden Weihrauchduft zu zerſtreuen, kann der Verfaſſer nur aus dem einen Grunde beklagen, daß er außer Stande iſt, die angeregten Fragen an dieſer Stelle zu erſchöpfen. Jedenfalls hat überall das Beſtreben vorgewaltet, die realen Verhältniſſe unter den Füßen zu behalten und aus einer unbefangenen Betrachtung derſelben die Grundgedanken für die gegenwärtig in Fluß befindlichen Reformbeſtrebungen zu gewinnen.

Die nachſtehenden Ausführungen verdanken einem Vortrage ihre Entſtehung, welchen der Verfaſſer im December vorigen Jahres im kaufmänniſchen Verein zu Frankfurt a. M. gehalten hat. Kurz vor Vollendung des Drucks fanden die Verhandlungen des preußiſchen Abgeordnetenhauſes über den Wehrenpfennig'ſchen Antrag betreffs des

gewerblichen Unterrichtsweſens Statt. Sie boten keinerlei Anlaß zur Aenderung der vorgetragenen Anſichten, wohl aber ſtärkten ſie die Ueberzeugung des Verfaſſers, daß bei der allgemeinen Verwirrung unklarer Tagesmeinungen hier endlich einmal deutlich Farbe bekannt werden muß. Es ſteht ſonſt, trotz des allſeitig kundgegebenen guten Willens, zu fürchten, daß man auch ferner über allgemeine Redensarten und ſchwächliche Experimente nicht hinauskommen wird. Wenn die Herren Volksvertreter ſich ſelbſt mit einem: non liquet und den Gewerbeſtand mit einem Wechſel auf die lange Sicht des Unterrichtsgeſetzes getröſtet haben, ſo iſt das ſicher eine Anwendung des jetzt ſo beliebten dilatoriſchen Verfahrens am unrechten Orte. Wenn man in Deutſchland warten will, bis ſich Theoretiker und Praktiker, Zeitungsſchreiber und Dutzendpolitiker über eine Frage geeinigt haben, bei der irgend erhebliche egoiſtiſche Intereſſen in Mitleidenſchaft kommen, ſo kann man wohl bis ans Ende der Tage warten. Wollen wir zögern, bis uns das Ausland noch weiter hinter ſich zurückgelaſſen hat und die Ausſicht, daſſelbe einzuholen, in immer größere Ferne gerückt iſt? Mit Recht ſagt ein namhafter Induſtrieller aus dem Reichslande, Herr Engel-Dollfus in Mülhauſen:

L'essentiel est que l'on ne recule devant aucun des problèmes si difficiles, qui s'offrent dans l'existence industrielle. Les éluder, c'est s'exposer presqu'à coup sur, à les retrouver plus tard, sous une autre forme, aggravés et presqu'insolubles.

Frankfurt a/M., im Februar 1877.

K. B.

Schon mit dem ersten Beginne der großen Krisis, aus welcher unsere wirthschaftlichen Zustände sich seit drei Jahren vergeblich emporzuarbeiten suchen, hat man ängstlich nach den Ursachen des Stillstandes, der Noth, des Rückgangs auf dem Gebiete der Industrie geforscht; man hat ein wahres volkswirthschaftliches Sündenregister aufgestellt und bald den Staat, bald das Kapital, bald die Fabrikanten, bald wieder die arbeitende Klasse mit Vorwürfen überschüttet. Der Minister wie der Handwerkslehrling, der spekulirende Börsenmann wie der strikende Fabrikarbeiter, der Producent wie der Konsument, der Milliardenschwindel, die moderne Gewerbegesetzgebung, die Tarifverhältnisse unserer Eisenbahnen, der Mangel an billigen Wasserstraßen, die freihändlerischen Zolleinrichtungen, die Lasten des Militarismus, der große Krieg, die Unreellität der Fabrikanten, die Gründungen auf Aktien, die Unbotmäßigkeit und Zügellosigkeit der Arbeiter, die hohen Löhne, die Beschränkung der Kinderarbeit, die Socialdemokratie, selbst das „Lutherthum" und der Kulturkampf wurden für das hereinbrechende Elend, je nach Stimmung und Gelegenheit, nach Interesse und Parteistandpunkt verantwortlich gemacht.

Eine unbefangene Prüfung all' dieser guten und schlechten Gründe und Ausreden für das einmal nicht abzuleugnende Uebel wäre ein verdienstliches Unternehmen. Sie würde in letzter Linie auf die Erkenntniß führen, daß dem jähen Ausbrechen dieser periodischen Krankheit Organisationsfehler unseres gesammten Wirthschaftssystems zu Grunde liegen, an deren Fortdauer mit lokalen Mitteln, wie Kontraktbruchsgesetzen, Schutzzöllen u. dgl. nichts geändert wird. Schon die eine Thatsache, daß die gegenwärtige Geschäftskrise alle Industriestaaten, den einen mehr den anderen weniger, ergriffen hat, und jenseits des Oceans mindestens ebenso verderblich wüthet als in Europa, muß den Einsichtigen abhalten, nach lokal wirkenden, auf die deutsche Industrie beschränkten Ursachen zu suchen, die man dagegen für die besonderen Leiden besonderer Industriezweige, wie der Eisen- und Textilbranche, immerhin zugestehen kann.

Die Reuleaux'schen Briefe aus Philadelphia sind noch in lebhafter Erinnerung; der Kampf der Meinungen, welchen dieselben hervorriefen, beginnt sich nun allmählich abzukühlen. Man hat hier vielfach den Gesichtspunkt, von welchem der Berliner Gelehrte ausgegangen war, mit den Gedanken über die allgemeinen Ursachen der Krisis vermischt und den letzteren eine neue hinzugefügt: die Schlechtigkeit der deutschen Arbeitsleistungen. Man sprach wieder, wie vor einem Jahre der preußische Finanzminister in einer allbekannten Reichstagsrede, von der „Konkurrenzunfähigkeit" der deutschen Industrie, nur daß man diesmal nicht die

hohen Arbeitslöhne, ſondern die geringe Qualität der Arbeitsprodukte verantwortlich machte. Wahr iſt allerdings, daß Profeſſor Reuleaux' Urtheil von einer Vergleichung der deutſchen Arbeitsleiſtungen mit denen des Auslandes ſeinen Ausgang nahm; wahr iſt auch, daß derſelbe den handelspolitiſchen Geſichtspunkt der Konkurrenz auf dem Weltmarkte in ſpäteren Briefen berührte; aber unrichtig iſt es, daß die Qualität unſerer Arbeitsleiſtungen mit der gegenwärtigen Kriſis in weſentlichem Zuſammenhange ſteht. Oder will man wirklich im Ernſte behaupten, daß ſeit dem deutſch-franzöſiſchen Kriege die Umſicht unſerer Fabrikanten, die Tüchtigkeit unſerer Arbeiter in dem Maße abgenommen habe, daß wir nicht mehr leiſten können, was vorher möglich war?

Damit ſoll die Berechtigung der an unſerer Induſtrie geübten Kritik nicht im mindeſten angezweifelt werden. Das deutſche Gewerbe ſteht in der That und ſtand auch ſchon früher in der Qualität ſeiner Leiſtungen vielfach hinter dem Auslande zurück. Viele unſerer Induſtrie-Erzeugniſſe laſſen Solidität der Technik, Korrektheit der Arbeit, künſtleriſche Geſchmacksbethätigung vermiſſen und verſperren ſich natürlich ſo nicht nur den Weltmarkt, ſondern veranlaſſen ſelbſt einen beträchtlichen Theil der kaufkräftigſten einheimiſchen Konſumenten, ihren Bedarf aus dem Auslande zu decken. Aber dieſe Thatſache war lange vor der Weltausſtellung in Philadelphia bekannt und bewegte die Gemüther aller derjenigen, welche unſere gewerblichen Verhältniſſe mit unbefangenen und wohlwollenden Augen betrachteten. Nur wurden die gutgemeinten Rathſchläge und Mahnungen von den betheiligten Kreiſen überhört; es mußte erſt die Nothlage der letzten Jahre kommen; es mußte vor aller Welt erſt die ſchwärende Wunde entblößt werden, bis man ſich mit unwilligem Murren zur Selbſtſchau und Selbſtprüfung und nach vielem Sperren und Würgen auch zu einem ſtark verklauſulirten Sündenbekenntniß entſchloß.

Die Wichtigkeit der Frage auch für die geſammte nichtgewerbetreibende Bevölkerung iſt einleuchtend, und ſo ernſtlich oben ihre urſächliche Verbindung mit der gegenwärtigen Geſchäftsſtockung zurückgewieſen wurde, ſo wenig kann geleugnet werden, daß der Erfolg unſerer Induſtrie im Wettbewerb auf dem Weltmarkte weſentlich von der Güte ihrer Leiſtungen abhängt. Ja noch mehr: wir haben ſelbſt einträgliche Poſitionen hier aus keinem anderen Grunde an das Ausland abtreten müſſen, als weil wir in der Qualität der Produkte zurückſtanden. Aber es muß nachdrücklich vor zu ausſchließlicher Betonung dieſes Geſichtspunktes gewarnt werden; wir laufen ſonſt Gefahr, daß unſere Gewerbepolitik, wie ſie das ſeither ſchon zu thun pflegte, die exportfähige, kapitalreiche Großinduſtrie unterſtützt, während die kleineren, vorwiegend für einheimiſche Konſumenten arbeitenden Geſchäfte in ihrer alten Verkümmerung fortvegetiren.

Man hat ſich im Anſchluß an die Reuleaux'ſchen Briefe vielfach mit den Urſachen des betrübenden Zurückbleibens unſerer Induſtrie-Erzeugniſſe hinter den Zeitanforderungen beſchäftigt; man hat neben vielem Unvernünftigen auch manches Treffende geſagt; Vorſchläge zur Beſſerung ſind ebenfalls gemacht — verſchieden freilich je nach der Individualität ihrer Urheber. Wenn ich auf den folgenden Blättern mich an derſelben Aufgabe mit beſonderer Rückſicht auf die gewerbliche Bildungsfrage verſuche, ſo mache ich

keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Allseitigkeit. Es kommt mir viel mehr auf die leitenden Gesichtspunkte und die großen wirthschaftlich-socialen Zusammenhänge an; die Einzelerscheinungen führt das Leben leicht jedem selbst vor Augen.

Die Mängel in der Beschaffenheit der deutschen Industrieprodukte treten hauptsächlich auf drei einander berührenden Gebieten zu Tage:

1. In denjenigen Gewerbszweigen, welche die Anwendung der Maschine und der Arbeitstheilung in größerem Umfange gestatten, wo demnach die billige Massenproduktion Regel ist;

2. bei denjenigen Gewerben, welche eine höhere wissenschaftlich-technische Ausbildung zur Voraussetzung haben und bei denen eine der wissenschaftlichen ähnliche Forschungsthätigkeit mit langwierigen oder kostspieligen Versuchen ohne Rücksicht auf unmittelbaren Gewinn die Bedingung des Erfolges ist;

3. bei denjenigen Arbeitsleistungen, für welche die handwerksmäßige Routine nicht ausreicht, deren Blüthe vielmehr von individuellem Geschmack und künstlerischer Durchbildung, von glücklicher Erfindung und Kombination abhängt.

Was den ersten Punkt betrifft, so ist es derjenige, bei welchem besonders das Reuleaux'sche „billig und schlecht" seine Geltung findet. Es ist darüber in jüngster Zeit so mancherlei beigebracht worden*), daß es Raumverschwendung wäre, wenn ich mich hier mit Erläuterungen aufhalten wollte. Auch für die zweite Kategorie bedarf es deren kaum. Wenn hier der Verfasser der „theoretischen Kinematik" Mangel an Fortschritt im rein Technischen gerügt hat, so wird man ihm die Berechtigung dieses Urtheils wohl nicht im Ernste abstreiten, sollte man auch für andere Gebiete seine Kompetenz nicht gelten lassen wollen. Bereits im Anfange des vorigen Jahres überreichte der preußische Handelsminister dem Abgeordnetenhause eine Denkschrift, in welcher über die großen Schwierigkeiten bei Beschaffung leistungsfähiger Instrumente für den Gebrauch der geodätischen, astronomischen und überhaupt der naturwissenschaftlichen Staatsinstitute bitter geklagt und die Gewährung einer staatlichen Subvention für die bei der Berliner Gewerbeakademie bestehende mechanische Werkstätte dringend empfohlen wurde. Der Aufschwung anderweitiger gewerblicher Thätigkeit, so wurde geltend gemacht, habe „Mittel und Personen der Präcisionsmechanik mehr und mehr zu Gunsten solcher verwandten Zweige der Gewerbsthätigkeit entzogen, bei denen eine Massenproduktion in größerem Umfange durchführbar ist, denen somit die höhere Ausnutzung der Arbeitskräfte andauernd höhere Löhne zu geben gestattete." Bedenkt man, daß der hier berührte Zweig der mechanischen Technik nicht blos den ausgedehnten Kreis der naturwissenschaftlichen Messungs- und Beobachtungsapparate umfaßt, sondern auch die dem

*) Vgl. die allerdings nicht ganz unparteiische Sammlung von Streitschriften: F. Reuleaux und die deutsche Industrie auf der Weltausstellung in Philadelphia. Leipzig. G. Hirth. 1876. Ferner Franz Wirth im „Arbeitgeber". November und December 1876. Januar 1877.

Schulunterrichte zur Grundlage dienenden Instrumente und Modelle und alle diejenigen mechanischen Mittel, welche der Maschinenindustrie, dem Verkehrswesen, vielen sanitären und anderen Wohlfahrts-Anstalten zur Förderung und Sicherheit dienen, ja, daß von der schöpferischen Thätigkeit der wissenschaftlich-praktischen Mechanik der Fortschritt unserer gesammten materiellen Kultur abhängt, so wird man die Bedeutung jenes officiellen Geständnisses und das Eingreifen des Staates, der ja sonst der Wirthschaftspolitik des laisser faire, laisser aller huldigt, richtig zu würdigen wissen.*)

Die dritte unter den angeführten Gewerbeklassen umfaßt alles das, was man gegenwärtig als Kunstindustrie zu bezeichnen pflegt. Die Bestrebungen auf diesem Gebiete sind in den letzten Jahren bekanntlich sehr lebhaft gewesen; ihr Beginn fällt mit der Londoner Ausstellung von 1851 zusammen. Damals erkannte nicht blos Deutschland, sondern auch die übrigen Industriestaaten Europas, daß ihre Leistungen nach der Seite des Geschmacks von Frankreich weit übertroffen wurden, und sie suchten mit rührigem Eifer das nachzuthun, was Frankreich durch eine Generationen alte Uebung und im gesicherten Besitze eines bestimmten Marktes entfalten konnte. Es wurden Museen, Zeitschriften und Schulen für das Kunstgewerbe gegründet; mit gewaltigem Sammeleifer wurde auf die Ueberreste früherer Blüthe des Kunsthandwerks Jagd gemacht; die „Werke der Väter" wurden zur stehenden Redensart. Voran ging England mit der Gründung des South Kensington Museum, an das sich bald eine Centrallehranstalt anschloß mit einem über das ganze Land verbreiteten Netz von Zeichenschulen. Es folgte 1864 Oesterreich mit Gründung des Museums für Kunst und Industrie. In Deutschland war man schon vorher auf privatem Wege vorangegangen. Ein großes Verdienst hat z. B. der Münchener Kunstgewerbeverein, der im letzten Jahre sein fünfundzwanzigjähriges Jubiläum feierte. Hier und da mischten sich national-deutsche Gedanken mit den gewerblichen Rücksichten. Man sprach von dem „wälschen Tand", den man abthun müsse, und meinte damit die Pariser Kunst- und Luxusindustrie. Auch die Staatsbehörden nahmen sich der Sache an. In Bayern, Württemberg und Baden wurden Kunstgewerbeschulen gegründet, Muster- und Antiquitätensammlungen angelegt; 1867 folgte Preußen mit dem Gewerbemuseum in Berlin, dem sich bald Sachsen anschloß.**) Die rasch einander ablösenden Weltausstellungen boten immer wieder neuen Anlaß zur Vergleichung, neue

*) Ueber das „Ideenstehlen" im deutschen Maschinenbau vgl. Schlickeysen in der Hirth'schen Sammlung S. 15. Im Allgemeinen s. Heine: Reuleaux und die deutsche Industrie. Berlin, Seydel. 1876. Schon Reuleaux erhebt in der Vorrede zu seiner „Kinematik" lebhafte Klagen über den Mangel an selbständigen Erfindungen im Maschinenfach und tadelt auf das schärfste, daß in Deutschland die Sucht, fremde Erfindungen in verschlechternder Weise nachzuahmen, um sich greife. Hierdurch kommen selbstverständlich die deutschen Fabrikate in Mißkredit; und da der Fabrikant, welcher unredlich genug ist, sich ohne Entschädigung fremde Erfindungen anzueignen, keine Lust hat, selbst Neues zu ersinnen, so verliert die Industrie alles Originelle und sinkt auf die niedrigste Stufe herab.

**) Ausführliches über diese Bestrebungen bei H. Schwabe, Die Organisation von Kunstgewerbeschulen in Verbindung mit dem deutschen Gew.-Mus. Berlin, 1868. S. 4 ff. O. Mothes, Deutsches Kunstgewerbe und der Münchener Kongreß. Leipzig, 1876. S. 18.

Nahrung für jene Bestrebungen. England und Oesterreich machten rasche Fortschritte und nöthigten Frankreich zu den äußersten Anstrengungen, um seinen Vorrang aufrecht zu erhalten.*) In Italien und der Schweiz, in Belgien und Holland regt man sich; selbst Amerika errichtet kolossale Kunstgewerbemuseen in Boston, New-York und Philadelphia.**) In Deutschland ist die Bewegung in den letzten Jahren ganz besonders lebhaft gewesen; es genügt hier an die Ausstellungen kunstgewerblicher Erzeugnisse in Dresden, Frankfurt a. M., Köln und München zu erinnern. Am letzten Orte war Gelegenheit geboten, das bis jetzt Erreichte prüfend zu überschauen und an den Leistungen der Vergangenheit die Früchte der modernen Bestrebungen zu messen. Man hat vielfach behauptet, daß die deutsche Industrie in München die Scharte von Philadelphia zum Theil ausgewetzt habe. Ich habe bei eigener Anschauung der Ausstellung des Glaspalastes diese Behauptung nur in sehr geringem Maße bestätigt gefunden. Viel Künstliches gab's allerdings da zu schauen, aber auch viel Ungesundes. Die ganze Bewegung wurzelt zu wenig in der breiten Masse der Gewerbe; sie ist von außen her in einzelne Gebiete derselben hineingetragen; sie wird von keinem kräftigen volksthümlichen Impuls getrieben, wie ihn das 16. Jahrhundert zeigt, sondern riecht stark nach der Studierlampe der Kunstgelehrten; sie arbeitet nicht für die Bedürfnisse des täglichen Gebrauchs, sie zielt nicht auf die Geschmacksveredelung des Unbemittelten, sondern spekulirt auf den überreizten Luxus, wie ihn schnell erworbener Reichthum erzeugt, oder doch auf den äußeren Schein, der die ausländischen Käufer locken soll. Wir sind auf diesem Gebiete noch weit entfernt von der gesunden Einsicht der Franzosen, aus welcher unlängst in Paris die Preisaufgabe hervorging, eine möglichst geschmackvolle, aber zugleich auch billige und zweckentsprechende Ausstattung einer Arbeiterwohnung herzustellen. Die Bewegung hat ihre Berechtigung, nur fange man unten an und hüte sich vor Abwegen.***)

---

*) Mothes a. a. O. Vgl. Block, Statistique de la France I, 258 ff.

**) Reuleaux, Briefe aus Philadelphia. Braunschweig, 1877. S. 58 f. — Ueber Oesterreich, vgl. Eitelberger von Edelberg, Die österreichische Kunst-Industrie und die heutige Weltlage. Wien, 1871. Derſ.: Ueber Zeichenunterricht und kunstgewerbliche Fachschulen. Wien, 1876. A. Ilg, Die kunstgewerblichen Fachschulen des k. k. Handelsministeriums. Wien, 1876. Endlich die Weltausstellungs-Festschrift: Das österreichische Museum und die Kunstgewerbeschule. 1873.

***) Ich kann mir nicht versagen, hier einen Passus aus den „reichsfreundlichen Betrachtungen" der „Augsb. Allgem. Ztg." über die Münchener Ausstellung wiederzugeben: „Man täusche sich doch nicht", schreibt sie, „das Gewerbe hat mit dem erzielten Erfolg herzlich wenig zu thun. Wenn man die Ausstellung sorgfältig durchmusterte, wenn man die Gegenstände nicht blos anschaute, sondern effektiv prüfte — was freilich mit ziemlicher Weisheit verhütet wurde, weil man bei 15 Mark Strafe nichts anrühren durfte — so zeigte sich im Münchener Glaspalast ganz dieselbe Erscheinung, wie sie Reuleaux in Philadelphia fand. Auch im Münchener Glaspalast ist nur dasjenige, was in die Sphäre der „Kunst" reichte, schön und lobenswerth gewesen; nur die Leistungen dieser Art waren es, welchen der große Erfolg zu danken ist — das vortreffliche Arrangement gehört ja auch schon zu den „Kunstleistungen" — aber sobald das eigentliche Gewerbe in Frage kam, und bei allem, was in diese Kategorie gehörte, da zeigte sich vollständig dieselbe Misere, unter welcher jeder von uns im alltäglichen Leben seufzt und welcher Reuleaux nur beredte Worte geliehen hat. Es war mir dies nicht unerwartet; ich habe im Jahre 1854 in der damaligen Ausstellung ein Paar Stiefel gesehen, auf deren Sohlen mit künstlerischer Vollendung die Landschaft Tegern-

Die Urſachen des Rückgangs der gewerblichen Arbeitsgeſchicklichkeit ſind theils ſolche, welche aus der Umgeſtaltung des geſammten Gewerbebetriebs entſprangen und ſich mehr oder weniger auch in anderen Induſtrieländern geltend machten, theils ſolche, welche unſeren deutſchen Verhältniſſen eigenthümlich ſind. Ich glaube dieſelben in drei kurzen Sätzen zuſammenfaſſen zu können:

1. Die modernen Formen des Gewerbebetriebs haben das perſönliche Band, welches ehemals Producenten und Konſumenten verknüpfte, entweder gänzlich zerriſſen oder doch bedeutend gelockert und damit das Gefühl der Verantwortlichkeit für die einzelnen Arbeitsleiſtungen ſtark erſchüttert.
2. Der früheren Gewerbe-Verfaſſung lag die Idee des Berufes zu Grunde, der zum allgemeinen Beſten betrieben wird, die freie Konkurrenz macht die produktive Thätigkeit zum Geſchäfte, das in erſter Linie den perſönlichen Vortheil verfolgt.
3. Die gegenwärtige Gewerbe-Organiſation macht eine allſeitige, den Zeitanforderungen genügende Ausbildung des Arbeiters auf dem herkömmlichen Wege in den meiſten Fällen unmöglich.

Wenn man uns fragt, was wohl die größte Veränderung in der modernen gewerblichen Produktion hervorgebracht habe, ſo wird jeder raſch mit der Antwort zur Hand ſein: die Maſchine, die Arbeitstheilung, das Fabrikweſen. Dieſe Worte erſchöpfen aber die Sache nicht. Es handelt ſich viel weniger um die Produktion, die Hervorbringung der Güter, als um die Vertheilung derſelben zum Verbrauch. Denn die Konſumtion oder ihr früheres Stadium, der Bedarf, iſt urſprünglich der bewegende Faktor jedes gewerblichen Schaffens; die Mittel, den Bedarf aus engeren oder weiteren Kreiſen zu befriedigen, die Leichtigkeit und Raſchheit des Verkehrs, des Transports, beſtimmen die Art der Produktion und des Vertriebs, wie überhaupt die ganze Geſtaltung der Wirthſchaft. Im Alterthum bewegte ſich der wirthſchaftliche Kreislauf von der Produktion bis zur Konſumtion in der Hauptſache ſelbſtändig innerhalb des einzelnen Hausweſens: es war die ſogenannte geſchloſſene Hauswirthſchaft; nur wenige Luxusgegenſtände wurden für den Export gearbeitet. Im Mittelalter bildete jede Stadt — und die Städte waren faſt ausſchließlich der Sitz der gewerblichen Arbeit — einen in ſich abgeſchloſſenen Wirthſchaftsorganismus, der ſelbſtändig, je nach ſeinen Bedürfniſſen, die Produktion, die Vertheilung und den Verbrauch der Güter regelte. Das Gewerbe wurde nur im Kleinen betrieben; die Arbeit hatte eine künſtliche und ſtraffe Organiſation in den Zünften, deren Hauptzweck die angemeſſene Befriedigung des ſtädtiſchen Bedarfs auf Grund einer Ausgleichung der Intereſſen von Producenten und Konſumenten war. Dieſes Verhältniß erhielt ſich nur ſo lange, als die Verkehrsmittel ſchlecht und

---

ſee durch farbige Holzſtiften aufgetragen war — aber um ein Schuhwerk zu bekommen, das waſſerdicht iſt oder einen eleganten Fuß macht, muß man nach England, Paris oder Wien gehen. Man fand auf der Ausſtellung imitirte gothiſche Schlöſſer, Renaiſſance-Thorbänder und Aehnliches, die einem Künſtler das Herz lachen machten; aber in unſeren Häuſern geht kein Schloß und ſchließt kein Fenſter. Wir haben Buchbinder, deren Ledereinbände mit denen des Mittelalters recht wohl rivaliſiren können; aber keiner bindet unſere Bücher ſo, daß ſie beim Aufſchlagen liegen bleiben."

unſicher waren; mit dem Aufkommen bequemerer Straßen, größerer Sicherheit, mit der Erfindung der Eiſenbahnen, des Telegraphen, mit der Raſchheit, Billigkeit und Zuverläſſigkeit des Perſonen-, Güter- und Briefverkehrs dehnte ſich das Abſatzgebiet für die Gewerbe aus, wurde es für die Konſumenten leichter, ihre Bedürfniſſe zu vermanichfaltigen und über die zunächſt ſtehende lokale Produktion hinauszugreifen. Heute iſt das einzelne Hausweſen wie die ſtädtiſche und dörfliche Gemeinde oder allgemeiner: jeder Produktions- und Konſumtionsort ein unſelbſtändiges Glied in dem Organismus der Geſammtheit aller Einzelwirthſchaften; die Umwälzung in den Verkehrsverhältniſſen hat alle Schranken zwiſchen den einzelnen Produktionsorten niedergeriſſen; die Wirthſchaft nähert ſich der Weltwirthſchaft und dies um ſo mehr, je mehr man die Feſſeln der alten Gewerbeverfaſſung abgeſtreift hat, je mehr Gewerbe- und Handelsfreiheit herrſchen. Dieſe Verhältniſſe und mit ihnen Hand in Hand eine Reihe wichtiger techniſcher Erfindungen haben erſt der werbenden Kraft des Kapitals und der Ausdehnung der Großproduktion den Boden geebnet, auf dem ihre Macht zur Entfaltung kommen konnte.

Der Handwerker der alten Zeit arbeitete für einen ziemlich eng begrenzten lokalen Abſatzkreis, für ſeine *Kundſchaft*, wie man ſeine ſtändigen Abnehmer ſehr bezeichnend zuſammenfaßte. Der heutige Producent, einerlei ob Groß- oder Kleingewerbetreibender, arbeitet für den Weltmarkt; ſein Abnehmerkreis kennt keine Schranken, und wenn er auch anſcheinend lokal begrenzt bleibt, ſo ſind es doch immer die allgemeinen Marktverhältniſſe, welche auf Art und Preis ſeiner Produkte den maßgebenden Einfluß üben. Es iſt für die früheren Vertriebsverhältniſſe charakteriſtiſch, daß ſie zwiſchen dem Handwerker und ſeinen ſtändigen Abnehmern ein feſtes, von ethiſchen Fäden durchzogenes Band ſchufen. Der Producent *kannte* ſeine Kunden (daher die Benennung) und ihre beſonderen Wünſche und Bedürfniſſe; er beſtrebte ſich, denſelben nach Kräften zu genügen; er fühlte eine gewiſſe perſönliche Verantwortlichkeit für die Schönheit, Solidität und Dauerhaftigkeit ſeiner Arbeiten. Heute ſind dieſe perſönlichen Beziehungen zum guten Theile weggefallen. Der Konſument deckt ſeinen Bedarf, wo er es am billigſten und zweckentſprechendſten kann, und der Producent ſieht ſich genöthigt, ſeine Produktion nicht für das individuelle Bedürfniß eines bekannten Kundenkreiſes, ſondern nach der allgemeinen Nachfrage des Weltmarktes, nach der Mode einzurichten; es verliert das Bewußtſein der perſönlichen Haftbarkeit für ſeine Leiſtungen.

Um dieſen allgemeinen Satz zu verdeutlichen, genügt ein kurzer Ueberblick über die dermaligen Hauptformen, in welchen ſich der Gewerbebetrieb bewegt. Man kann deren fünf unterſcheiden: 1) die reine Fabrikinduſtrie, 2) Manufaktur oder Hausinduſtrie, 3) Gewerbe, in welchen die Arbeitstheilung eine bedeutende Ausdehnung gewonnen hat, 4) Magazingewerbe und 5) Handwerke und überhaupt ſolche, welche unmittelbar für den Konſumenten arbeiten.*)

Für die *Fabrikinduſtrie* und den *Großbetrieb* bedarf das Geſagte keines Beweiſes. Der kaufmänniſche Vertrieb bildet hier ein Gebiet

*) Vgl. für das Einzelne G. *Schmoller*, Zur Geſchichte der deutſchen Kleingewerbe im 19. Jahrh. Halle, 1870. S. 159—254. Ueber die Ausdehnung der

für sich; der Producent tritt mit dem Konsumenten nur ausnahmsweise in direkte Verbindung; der lokale Verschleiß kommt vielfach gar nicht in Betracht. Es gehören hierher in erster Linie Industriezweige, welche von jeher ein großes Kapital erfordert haben, sodann solche, welche erst mit den technischen Erfindungen der Neuzeit entstanden sind und erst in dritter Linie Gewerbegebiete, auf welchen eine Verdrängung des Handwerks Statt gefunden hat. In erster Linie sind hier zu nennen Bergbau und Hüttenwesen, der größte Theil der Metallverarbeitung, das ganze private Verkehrswesen, sodann die Maschinenindustrie, die chemischen Fabriken, Tapeten-, Porzellan- und Kautschukindustrie, endlich Webereien und Spinnereien, Zucker-, Stärke-, Farben- und Theerbereitung, die Fabrikation von Kunstwein, Bier, Spiritus, Steingut, Glas, Papier, Kurz- und Galanteriewaaren, ein Theil der Leder- und Holzindustrie, Dampfmühlen, Druckereien, das städtische Baugewerbe ꝛc.

Die Hausindustrie besteht besonders in denjenigen Gewerben, in welchen die Herstellung des Produkts sich durch mehr oder weniger einfache und leicht erlernbare Verrichtungen bewerkstelligen läßt, die ohne große Muskelkraft auch von Frauen und Kindern, oft neben der Landwirthschaft, ausgeübt werden können. Der Arbeiter oder die Arbeiterin hat mit dem Konsumenten des Produkts gar nichts zu thun; ein kaufmännischer Unternehmer besorgt den Vertrieb; oft steht zwischen ihm und dem Arbeiter noch ein Kommissionär oder Faktor. Die Mißbräuche und die besonderen Einflüsse dieses Verhältnisses auf die Güte der Arbeiten bedürfen keiner Erörterung. Jeder denkt sofort an die alte Weise der Spinnerei und Weberei, an alle Arten von Weißzeugnäherei, Stricken, Sticken, Spitzenklöppeln, Filetarbeiten, Stroh-, Draht- und Korbflechterei, an viele Arten der kleinen Holz- und Metallindustrie, Gürtler- und Beinarbeiten, Nagelschmiederei, Uhrenfabrikation, Spielwaaren u. dgl.

Eine große Reihe von Gewerben hat sich mit Rücksicht auf die wirthschaftlichen Vortheile der Arbeitstheilung in mehr oder weniger zahlreiche Specialbranchen geschieden. Denke man z. B. an die Tischlerei. Neben den beiden älteren Hauptarten der Bau- und Möbelschreinerei finden sich eine Menge Specialfächer. Es gibt Meister, die nur Tische, nur Stühle, Buffets, Sophagestelle, Fenster, Thüren, Parketböden, Schnitzarbeiten, Fournire, Särge, Kisten ꝛc. fabriciren. Der Drechsler beschränkt sich auf Pfeifen, Cigarrenspitzen, Stöcke, Thürdrücker, Kegel, Spielwaaren u. dgl. Das Gewerbe des Bürstenmachers zerfällt in zehn bis zwölf Specialbranchen von größerem oder geringerem Umfang. Aehnliches ließe sich für die Buchbinderei, die Taschenuhrenfabrikation, die Blechwaarenindustrie nachweisen. Ein vollständiges Lager von Nürnberger Kleinwaaren umfaßt 1400 Nummern; ein großer Theil derselben entsteht unter den Händen von Specialisten. Selbst viele Zweige des Kunstgewerbes unterliegen der Arbeitstheilung und Specialisirung mehr, als manche Handwerksenthusiasten glauben, die durch Hebung dieses Gebietes den gewerblichen Mittelstand erhalten zu können

---

fünf Betriebsgebiete dürften erst die Zahlen der mit der letzten Volkszählung verbundenen Gewerbezählung genaueren Aufschluß geben. — Vgl. auch Roscher, Ansichten der Volkswirthschaft Nr. IV: Ueber Industrie im Großen und Kleinen, S. 118 ff.

meinen*). — Sehr viele dieser Geschäfte sind ohne großes Kapital zu betreiben; sie arbeiten für einen weiteren Markt, oft für große Exporthäuser, bei denen sich die einzelnen Artikel zu Kollektionen sammeln; manche halten daneben einen offenen Laden, in dem sie Passendes und Unpassendes mit ihren Fabrikaten vereinigen — immer ist die Beziehung zum Konsumenten nur eine sehr lose.

Allbekannt ist das Magazinsystem. Dasselbe entspricht dem Bedürfnisse und den Gewohnheiten des kaufenden Publikums und ist nach vielen Richtungen hin eine wirthschaftliche Nothwendigkeit. Der Unternehmer ist entweder blos Kapitalist oder auch Techniker; bald hält er eine eigene Werkstätte, bald gibt er den Stoff an kleine Meister aus, bald kauft er von den letzteren das fertige Produkt; in jedem Falle ist der kaufmännische Vertrieb ihm die Hauptsache; der Producent kommt mit dem Konsumenten nirgends in Berührung. Als Beispiele genügen die Magazine von Kleidern, Schuhwaaren, fertigem Weißzeug, Möbel, Leder, Papeterie. Ein Mißbrauch des Systems sind die Wanderlager, die stehend gewordenen „Ausverkäufe": die Rolle, welche hier der Producent spielt, braucht nicht ausgemalt zu werden.**)

Was bleibt uns nun noch übrig für das eigentliche Handwerk alten Stils, bei dem der Meister gleichtüchtig in allen Einzelheiten seines Gewerbes, für den unmittelbaren Verbrauch seiner Kunden arbeitet? Offenbar herzlich wenig. Da sind zunächst solche Handwerker, welche lediglich im Dienste größerer Geschäfte stehen. Die meisten Fabriken haben ihre Schlosser- und Reparaturwerkstätte; ein Buchbinder ist ausschließlich für eine Verlagsfirma, ein Küfer für eine Weinhandlung beschäftigt, ein Schreiner macht nur Packkisten für eine Fabrik. Daran schließen sich die Reparaturgewerbe. Da die früher genannten vier Arten des Gewerbebetriebes sich nur ausnahmsweise mit der Reparatur der von ihnen gefertigten Artikel abgeben, so finden diese lohnenden Erwerb. Unsere Uhr- und Büchsenmacher verfertigen selten noch neue Uhren oder Schießwaffen; der Flickschneider ist eine bekannte Figur; vor kurzem hat sich dahier (in Frankfurt) sogar ein großes Schuh-Reparatur-Geschäft etablirt. Gewerbswissenschaftliche Systematiker haben früher wohl die Baugewerbe als für ewige Zeiten vor dem fabrikmäßigen Betrieb gesichert bezeichnet. Wo ist heute der „Bauherr" des alten

---

*) Vgl. Reuleaux, Briefe S. 53 über die Theilung der Arbeit in der französischen Keramik.

**) Die Frage hat von dieser Seite noch kürzlich (11. Decbr. v. J.) den Reichstag beschäftigt. Es wurde von dem Abg. Ackermann u. a. geltend gemacht: „Die Wanderlager führen leichte Waare, deren Anfertigung schon die Arbeiter demoralisire und jedenfalls der deutschen Industrie schädlich sei, die allen Grund habe, sich von dem leider zu viel befolgten Grundsatze „billig und schlecht" frei zu machen. Die Wanderlager locken gewöhnlich durch große Reklamen das Publikum an, auf dessen Täuschung es abgesehen sei; während der seßhafte Kaufmann zur Wahrung seines guten Rufes und seines Kredits von derartigen Manipulationen durchaus sich fern halten müsse. Es liege Grund genug vor, dem ehrenhaften Kaufmannsstand in dieser Beziehung durch die Gesetzgebung zu Hülfe zu kommen." Ein interessantes französisches Urtheil über diese in anderen Ländern von der öffentlichen Meinung und der geschäftlichen Tradition gleich scharf verurtheilten Praktiken s. in d. Réforme économique vom 15. Februar 1876, S. 396 f.

Zimmermannsſpruches in dem Zeitalter der „Spekulationsbauten", der „Bau-fabriken"? Dem Kleinbetrieb ſind faſt nur die Gewerbe des lokalen Anbringens und Reinigens — Glaſer, Ofenſetzer, Tapezierer, Schornſteinfeger —, die perſönlichen Dienſtleiſtungen des Barbiers, Friſeurs u. dgl., die Nahrungsmittelgewerbe — Bäcker, Fleiſcher — geſichert, auf allen anderen Gebieten machen die modernen, produktiveren Formen reißende Fortſchritte.

Es bedarf kaum eines beſonderen Hinweiſes darauf, daß die fünf hier geſchilderten Hauptformen des heutigen Gewerbebetriebes keineswegs durch ſcharfe Grenzlinien von einander geſchieden ſind. Auf dem Lande, in induſtriearmen Gegenden herrſcht vielfach noch die alte Art der Gütererzeugung vor; auch in manchen Städten gibt es noch genug Handwerker alten Schlages und manche Bevölkerungsſchichten haben eine Vorliebe für dieſelben. Aber ſie ſind zuſehends im Abnehmen begriffen oder verkümmern unter der durch unſere Verkehrsverhältniſſe möglichen auswärtigen Konkurrenz. Die Arbeitstheilung, die Anwendung der Maſchine, ſelbſt das Magazinſyſtem bieten zu viele wirthſchaftliche Vortheile; unter der herrſchenden Gewerbefreiheit haben die niederen, weniger zeitgemäßen Formen ihnen gegenüber einen ſchweren Stand. Bei vielen Arten der Hausinduſtrie und des ſpecialiſirten Gewerbes iſt es nur eine Frage der Zeit und des Kapitals, wann die Fabrikräume ſie umſchließen ſollen. Offenbar iſt alſo die Tendenz vorhanden, den Riß zwiſchen Producenten und Konſumenten immer weiter und allgemeiner zu machen, den kaufmänniſchen Vertrieb überall von der Fabrikation zu trennen, während auf dem kommerciellen Gebiet die entgegengeſetzte Strömung herrſcht, die vielen Zwiſchenglieder zu entfernen und jeder Krämer direkt vom Importhauſe in Rotterdam oder Hamburg, vom Fabrikanten in Lyon oder Manchester beziehen möchte. Mit der Entfernung vom Konſumenten wird nicht mehr deſſen beſonderes Bedürfniß, ſondern die auf dem großen Markte beliebte Form und Ausſtattung wie Preis der Waaren auch für den kleinen Gewerbetreibenden das Beſtimmende. Dazu fehlt ihm jedes Mittel, auf den Markt einen Einfluß auszuüben; hier herrſcht der große Fabrikant, der kaufmänniſche Unternehmer, der es in der Hand hat, den in ſeiner Klientel befindlichen kleinen Specialiſten, den Hausarbeiter über die wahre Sachlage zu täuſchen, ihn immer tiefer herabzudrücken und immer abhängiger zu machen, dabei aber den ganzen Gewinn der Produktion für ſich einzuſtecken. So richtig es iſt, daß das Aufkommen jener kaufmänniſchen Mittelsperſonen einen Fortſchritt in der Arbeitstheilung, eine weitere Bequemlichkeit für die Abnehmer geſchaffen hat, ſo falſch iſt es, daß ihre Thätigkeit für die Billigkeit des Produktes, die Güte der Arbeit im Ganzen förderlich geweſen iſt.

Es wurde ſodann weiter hervorgehoben, daß zum Schaden unſerer Arbeitsleiſtungen überall im Gewerbe das reine Geſchäftsprincip herrſchend zu werden beginnt. Der größeren Deutlichkeit halber geſtatte man auch hier einen Vergleich mit dem mittelalterlichen Zunftweſen. Die Zünfte vertraten in ihrer beſten Zeit die Idee des Berufes. Die zahlreichen Zunftordnungen, welche uns aus mittelalterlichen Städten erhalten ſind, wurden erſt ſchriftlich niedergelegt, als die Zünfte ſelbſt bereits ihre

volle Ausbildung erlangt hatten; sie geben also nur die thatsächlich vorhandenen Zustände wieder. Ueberall tritt uns nun aus ihnen die Anschauung entgegen, daß die Zünfte oder Handwerksämter bestehen „um des gemeinen Nutzens und Bestens willen", daß ihre höchste Pflicht die Förderung des Gemeinwohls mittels der gewerblichen Produktion ist. Dafür gewährt die Stadt den Meistern ihren Lebensunterhalt in dem ausschließlichen Recht auf den städtischen Markt. Innerhalb der Zunft war somit jeder einzelne Meister eine Art von besoldetem städtischen Beamten; das Handwerk wurde zum Berufe, der manichfache rechtliche und moralische Pflichten auferlegte und in welchem der Einzelne seine ganze höhere Lebensaufgabe beschlossen fand.

Die Zünfte entarteten später in engherziger Beschränkung der Gewerbegerechtsame und waren zuletzt nur noch eine starre Form ohne gesunden Lebensinhalt. Das, was früher ein Amt gewesen war zum allgemeinen Besten, wurde zum wirthschaftlichen Monopol im Dienste des privaten Egoismus, das mit eiserner Zähigkeit festgehalten und zum Schaden der konsumirenden Mehrheit wie der unselbständigen Arbeiter ausgebeutet wurde. Die neuere Zeit mit ihren Fortschritten im Verkehrs- und Maschinenwesen hat zuletzt auch diese Schranken eingerissen; sie hat an ihre Stelle die Gewerbefreiheit gesetzt, welche allein dem Princip der politischen Freiheit und rechtlichen Gleichheit der Einzelnen entsprach. Das Grundprincip der Gewerbefreiheit ist die freie Konkurrenz, d. h. innerhalb der allgemein rechtlichen Schranken darf jede Privatwirthschaft ihr Selbstinteresse bei Festsetzung der Preise für Waaren, Dienstleistungen, Zinsen, Miethe ꝛc. soweit geltend machen, als es ihr beliebt. Die einzige wirthschaftliche Schranke gibt die Wechselwirkung zwischen Angebot und Nachfrage. Man kann den wohlthätigen Einfluß, welchen die freie Konkurrenz auf Raschheit und Sparsamkeit der Produktion, auf Vervollkommnung der technischen Arbeitsmethoden (Anwendung neuer Maschinen, Stoffe ꝛc.) gehabt hat, sehr hoch anschlagen; man darf aber daneben nicht vergessen, daß sie die Stellung des Gewerbetreibenden innerhalb der Gesellschaft in einer für die höheren Zwecke des wirthschaftlichen Lebens nachtheiligen Weise verändert hat. Nicht nur, daß sie in der Absicht, einen ehrlichen Kampf der Kräfte zu ermöglichen, von dem Irrthum ausging, daß alle wirthschaftlichen Personen unter gleichen Bedingungen auf dem Kampfplatz erschienen, während die wirthschaftliche Einheit vielmehr eine Zusammensetzung von Person und Kapital ist; sie hat auch äußerlich den Gewerbebetrieb der Berufseigenschaft entkleidet, sie hat den Producenten zum Geschäftsmann gemacht, der in seinem ganzen Thun und Lassen nur das Selbstinteresse, den persönlichen Vortheil, den Gelderwerb verfolgt. Es ist ja durchaus nicht ausgeschlossen, daß der einzelne Gewerbetreibende für sich höhere Gesichspunkte festhält, daß er auch des Konsumenten gedenkt, der seine Erzeugnisse gebrauchen will; moralische Grundsätze, wirthschaftliche Klugheit können ihm das gebieten; aber in der That ist er nur durch die Verhältnisse des Marktes bestimmt. Und leider bilden diese für die Mehrzahl den einzigen Maßstab; das Selbstinteresse wird zum strafbaren Eigennutze; die gewissenlosen Elemente werden nur immer noch schlechter und gar leicht wird in geschäftlichen Dingen das Strafgesetzbuch der einzige Moralkodex. Nichts illustrirt dieses System deutlicher als die

Beliebtheit einer Produktionsform, wie es die der industriellen Aktienunternehmungen ist, bei welchen keine persönliche Verantwortlichkeit des Producenten hinter dem Produkt steht, der Gelderwerb allein das treibende Motiv ist, der wirthschaftliche Nutzen eines Unternehmens nach der Höhe der Dividenden bemessen wird.

Die freie Konkurrenz gab den Boden, auf welchem sich die Macht der Großindustrie gleich verderblich für den gewerbetreibenden Mittelstand wie für die Güte der Arbeitserzeugnisse entfalten sollte. Der maschinelle Großbetrieb hat sich in Deutschland ziemlich spät entwickelt. Er fand auf dem fremden und theilweise auch auf dem einheimischen Markte bereits eine kapitalkräftige, leistungsfähige ausländische Konkurrenz vor. Es boten sich ihm, wie Reuleaux sehr richtig bemerkt hat, zwei Mittel, diese Konkurrenz zu bestehen, entweder Herabsetzung des Preises oder Steigerung der Qualität bei Festhaltung des bestehenden Tauschwerthes. Kaufmännisch führen bekanntlich beide Wege zum Ziele; aber es ist auch ebenso klar, daß, industriell und volkswirthschaftlich betrachtet, der letzte allein auf die Dauer möglich ist. Die deutschen Industriellen haben leider die einfachsten Regeln wirthschaftlicher Klugheit und Voraussicht außer Augen gelassen; sie haben die Konkurrenz durch die Billigkeit des Preises aufgenommen, die mit der Zeit die Verschlechterung des Produkts herbeiführen mußte. Sie haben den Grundsatz der Preiskonkurrenz zu einem Grundzug unserer gesammten Produktion und eines großen Theiles unseres Waaren-Umsatzes gemacht. Man wird hier einwenden: das kaufende Publikum kennt kein anderes Kriterium als das des Preises; es hat in seiner breiten Masse noch nicht den Standpunkt wirthschaftlicher Bildung erklommen, auf dem es Grundsatz wird, immer nur das Beste zu kaufen, weil dieses unter allen Umständen auch das billigste ist. Man muß darauf antworten: Nicht das Publikum, die Nachfrage, ist es, welche gegenwärtig auf die Qualität der Arbeitserzeugnisse den maßgebenden Einfluß ausübt, sondern das Angebot, die Produktion, welche durchgehends nicht für den unmittelbaren Konsumenten, den lokalen Verschleiß, sondern auf Vorrath, für den Weltmarkt arbeitet. Und ist es denn so richtig, daß das Publikum immer nur der Billigkeit nachgeht? Die Tuchfabrikanten mögen sich z. B. bei unseren Schneidern erkundigen, warum wir englischen Stoff verlangen, wenn wir einen feinen Anzug brauchen. Die Großproduktion ist in dem Streben nach raschem Gewinn sehr bald in der Verschlechterung der Produkte an der Grenze des Möglichen angelangt. Die Maschine gestattete, Stoffe zu verwenden, welche früher für die Handarbeit zu schlecht befunden wurden und ihnen trotzdem ein gefälliges Aussehen zu geben. Man nahm Baumwolle statt der Wolle, Werg statt des Flachses; man lernte die Baumwolle so verarbeiten, daß sie ein der Wolle ähnliches Aussehen erhielt. In manchen Industrien nimmt jetzt die „Imitation" einen größeren Raum ein, als die Originalproduktion; die Menge der Surrogate ist unübersehbar. In Frankreich ziehen die Fabrikanten mit großen Kosten Künstler und Musterzeichner für ihre Ateliers heran; in Deutschland hat man Jahrzehnte lang die fremden Muster nachgeahmt oder durch englische und französische Etiketten den Schund empfehlen zu müssen geglaubt. Der irische Leinenfabrikant macht jedes Stück Shirting $^1/_4$ oder $^1/_2$ Yard größer als die Nominallänge; in Deutschland kommen eine Menge

von Waaren (z. B. Wollengarn, Tabak, Stearinkerzen, Band, Chokolade) packetweiſe in den Handel, welche nicht das angegebene Gewicht, die vorausgeſetzte Länge haben. Seit langem klagt man in Handelskammerberichten, gewerblichen Zeitſchriften, ſelbſt in der politiſchen Preſſe über derartige betrügeriſche Manipulationen; unſere fremdländiſchen Abnehmer beſchweren ſich immer wieder darüber, daß deutſche Fabrikanten ihre Lieferungs- und Zahlungsfriſten nicht einhalten, die Waaren unter der Muſterqualität liefern; die Reuleaux-Literatur hat eine Reihe neuer Einzelheiten zu Tage gefördert*); weitere Worte über den Gegenſtand zu verlieren hieße Eulen nach Athen tragen.

Wenn ſchon die Großinduſtrie die Rückſicht auf die Güte des Produkts außer Augen ſetzte, ſo mußte dies auf das Kleingewerbe in verderblichſter Weiſe zurückwirken. Es producirte unter ſchwierigeren Umſtänden, mit größeren Koſten und ſollte doch gleich billig verkaufen. Die Folgen liegen vor aller Blicken: die Möbel unſeres Zimmers, der Inhalt unſeres Bücherſchrankes, die Geräthe der Küche belehren uns täglich darüber: allerwärts lüderliche und unſolide Arbeit, geſchmackloſe Formen, unpraktiſche Ausführung. Laſſe man die kleinſte Reparatur beſorgen, beſtelle man gar ein Stück für beſonderen Zweck und nach eigener Erfindung — wie ſelten wird der kleine Meiſter das Werk nach Abſicht und Beſtimmung paſſend liefern, wie oft wird ihm dazu jeder Maßſtab bei Feſtſetzung der Preiſe abgehen! Wie manches Mal wird er die unter heiligen Betheuerungen geſetzte Lieferungsfriſt nicht einhalten! Ueberall iſt mit der Zeit eine lockere Geſchäftsmoral an die Stelle des Berufsgeiſtes getreten; man freut ſich wahrhaft, wenn man noch einen Handwerker alten Schlags findet, der an dem Werke ſeiner Hände Freude empfindet, der ſich der perſönlichen Verantwortlichkeit für ſeine Leiſtungen bewußt geblieben iſt. Wundere man ſich darüber nicht in einer Zeit, in welcher das Wort geſprochen werden konnte: „Man erwirbt die Millionen nicht, ohne mit dem Aermel ans Zuchthaus zu ſtreifen", in einer Zeit, in welcher Strousbergiſche Geſchäftsmaximen öffentlich vertheidigt werden konnten, wo das ganze wirthſchaftliche Leben zu einem rohen Intereſſenkampfe geworden iſt, in dem jedes Mittel behagt, wenn nur das blanke Gold dabei in den Kaſten kommt.

Es iſt keine Sprache ſtark genug, um dieſes Treiben gebührend zu kennzeichnen und zu verurtheilen. Mit welchen Verdächtigungen und ſelbſt Denunciationen hat man Reuleaux verfolgt, als er die eiternde Wunde unſeres wirthſchaftlichen Lebens berührte! Man hat ihm vorgeworfen, er fördere durch ſeine Kritik den Vortheil unſerer fremdländiſchen Konkurrenten, vernichte den Ruf unſerer Induſtrie im Auslande. Als ob da noch viel zu verlieren geweſen wäre! Hören wir eine franzöſiſche Stimme, die ſich etwa ein halbes Jahr *vor* den Philadelphia-Briefen darüber vernehmen ließ:

„Die deutſche Induſtrie trägt keinerlei Bedenken, mit den mittelmäßigſten oder elendeſten Erzeugniſſen den Markt zu überſchwemmen; ſie ſucht ſich zu bereichern durch Schwindel und Betrug; die deutſchen Arbeiter entwürdigen nicht nur dadurch ihre Geſchicklichkeit und ihr gewerbliches Talent, indem

*) Vgl. die Hirth'ſche Sammlung; außerdem Wirth im „Arbeitgeber" Nr. 1096 ff. Mothes a. a. O., S. 16.

ſie ſich zu all den berechneten Nachläſſigkeiten der Fabrikation erniedrigen, ſondern ſie verkommen und verderben auch ſittlich durch das Schauſpiel eines Arbeitgebers, der ſich an dem Ertrag der techniſchen Fälſchungen und Täuſchungen bereichert, welche er ihnen zumuthet.“*)

Dem Manne hat ſicher keine freundliche Geſinnung die Feder geführt; aber darf es uns gleichgültig ſein, daß unſere Feinde auch nur mit einem Schein von Berechtigung ſo von uns ſprechen können?

Bei weitem am wichtigſten iſt die dritte Urſache, welche für den Rückgang der gewerblichen Arbeitsleiſtungen verantwortlich gemacht werden muß: die Schwierigkeit und in vielen Fällen die Unmöglichkeit, auf dem herkömmlichen Wege eine den Zeitanforderungen entſprechende Ausbildung der Arbeiter zu erzielen.

Dieſer Satz wird vorausſichtlich viel angefochten werden. Daß unſere gewerblichen Arbeiter durchgängig in Hinſicht ihrer Arbeitsgeſchicklichkeit viel zu wünſchen übrig laſſen, iſt eine Thatſache, die von den Einſichtigen unter ihnen nicht beſtritten, von Fabrikanten und Handwerkern viel beklagt wird — nur daß beide Theile, anſtatt den beſtehenden gewerblichen Verhältniſſen Rechnung zu tragen, ſich lediglich in gegenſeitigen perſönlichen Vorwürfen ergehen. Im äußerſten Falle deuten die Einen noch mit einem in phraſenhaftes Dunkel gehüllten Hinweis auf die neue Gewerbe-Ordnung, die anderen auf die Ausbeutung durch das Kapital hin.

Allerdings hat die durch die moderne Entwicklung erzeugte Veränderung in der Stellung der gewerblichen Hülfsarbeiter, der Geſellen und Lehrlinge zu ihren Arbeitgebern einen mindeſtens ebenſo großen Einfluß auf die gewerbliche Arbeitsgeſchicklichkeit ausgeübt, als die Umwandlung der Stellung unſerer Handwerker und Fabrikanten zu ihren Abnehmern und Konſumenten — nur daß man die Urſache in dem Wechſel äußerer Formen ſuchen zu müſſen glaubt, während das innere Weſen der Sache ſich verändert hat.

In der alten Gewerbeverfaſſung ſtanden die Geſellen und Lehrlinge zu dem zünftigen Meiſter in einem patriarchalen Dienſtverhältniſſe. Sie hießen im Mittelalter durchgehends „Knechte“; ſie hatten überhaupt nur ein Recht auf Arbeit, inſofern ſie die Meiſter an ihrem „Amte“ Theil nehmen ließen und waren unter allgemeiner Ueberwachung der Zunft in ihren einzelnen Leiſtungen dem beſonderen Meiſter verpflichtet, deſſen Arbeitsgehülfen ſie waren. Sie wohnten in ſeinem Hauſe, aßen an ſeinem Tiſche, waren der allgemeinen Hausordnung unterworfen; der Meiſter übte eine Art väterlicher Gewalt über ſie aus, hielt ſie zu Fleiß und Ehrbarkeit, zu Gehorſam und Sparſamkeit an. Aber der unſelbſtändige Arbeiter hatte auch ein feſtes Lebensziel vor Augen; er wurde nach beſtimmten Lehr- und Wanderjahren ſelbſt Meiſter und fügte ſich deßhalb in die Unterordnung und Beſchränkung ſeiner perſönlichen Freiheit. Dieſes Verhältniß dauerte, ſo lange das Gewerbe wenig ausgebildet war, änderte ſich aber, ſobald durch die Beſchränkung der Zahl der Meiſterſtellen ſich ein beſonderer Geſellenſtand

*) Charles Boyſeet in der Réforme économique Bd. II, S. 397 (15. Febr. 1876).

herausbildete, der nie Aussicht hatte, zur Selbständigkeit zu gelangen und seine Lage um so bitterer empfand, je mehr die Arbeitsbedingungen einseitig von den Meisterkorporationen festgesetzt wurden. Auch das Mittelalter kennt seine Strikes, jene Kämpfe um die günstigsten Arbeitsbedingungen, die damals aus vielen Gründen für die Arbeitgeber und die Städte furchtbarer waren, als heutzutage. Es folgte im Anschluß an hier nicht zu erörternde kulturgeschichtliche Umwälzungen eine entsetzliche Verkümmerung des deutschen Handwerks, wo die Zahl der Meister viel zu groß war, die der Gesellen auf ein Minimum herabsank, beschränkte Selbstsucht, kleinlicher Formelkram, ein verzopfter Kastengeist sich breit machten. Als die Großindustrie das alte Gebäude über den Haufen warf, verband schon längst kein organischer Zusammenhang mehr die beiden Theile. Die früher geschilderten Verhältnisse schufen bald Massen unselbständiger Arbeiter und Arbeiterinnen, welche zum allergrößten Theile niemals Aussicht auf gewerbliche Selbständigkeit haben. Es entsprach nur einer Forderung der Gerechtigkeit, wenn mit Einführung der Gewerbefreiheit die Stellung dieser zahlreichen Bevölkerungsklasse gemäß den allgemeinen Anschauungen von bürgerlicher Freiheit bestimmt wurde, und wenn hier etwas zu beklagen ist, so ist es nur, daß dies in Deutschland nicht schon früher geschah. Die Beschränkungen des persönlichen Dienstverhältnisses fielen; es trat ein rechtliches Vertragsverhältniß an die Stelle, das jedem die höchstmögliche Verwerthung seiner Arbeitskraft sichern sollte. Damit wurde die persönliche Freiheit des Arbeiters und die rechtliche Gleichheit von Arbeitgeber und Arbeitnehmer zur Grundlage der Ordnung des Arbeitsverhältnisses gemacht. Nach dem modernen Arbeitsrecht wird die Arbeit als eine Waare angesehen, die ihr Besitzer, der Arbeiter, je nach Angebot und Nachfrage verwerthet. Der Arbeitnehmer steht rechtlich zum Arbeitgeber in keiner anderen Beziehung als jeder sonstige Waarenverkäufer zum Waarenkäufer. Er giebt seine Waare Arbeitskraft auf bestimmte Zeit oder für bestimmte Einzelleistungen und empfängt dafür den Preis in Gestalt des Arbeitslohnes. So wenig es nun einem Kaufmanne einfällt, neben der Einhaltung der festgesetzten Lieferungs- oder Zahlungsbedingungen an seinen Geschäftsfreund noch Forderungen persönlicher Ergebenheit und Unterwürfigkeit zu stellen, ebenso wenig hat der Arbeitgeber ein Recht, die alte patriarchale Unterordnung neben der Arbeitsverpflichtung in Anspruch zu nehmen.

Daß dies trotzdem noch vielfach geschieht, daß die Arbeitgeber sich im Allgemeinen viel weniger den durch die Gewerbe-Ordnung geschaffenen Zuständen anbequemen mögen, als die Arbeiter, ist jedem Kundigen offenbar. Und daneben hat noch die Waare Arbeitskraft Eigenthümlichkeiten, welche ihren Verkäufer sehr unvortheilhaft von dem Verkäufer jeder anderen Waare unterscheiden. Sie ist untrennbar von der menschlichen Person; ihr Verkauf beschränkt diese nach jeder Richtung; der Käufer ist vermöge seiner wirthschaftlichen Ueberlegenheit im Stande, eine Herrschaft über das gesammte physische und geistige Leben des Arbeiters auszuüben. Mit der Arbeitskraft verkauft der Arbeiter sich selbst und zwar zu einem Preise, der die gewohnheitsgemäßen Unterhaltskosten seiner selbst und seiner Familie nur selten übersteigt, oft unter dieselben herabsinkt. Wenn die Arbeiter, von denen jeder Einzelne auf dem Arbeitsmarkte die Bedingungen annehmen muß,

welche ihm die wirthschaftliche Ueberlegenheit der Unternehmer diktirt, sich vereinigen, um bessere Lohnbedingungen zu erzwingen, so ist das ihr einfaches Recht. Und dieses Recht, welches auf der freien Konkurrenz beruht, ist wahrlich tiefer begründet, als dasjenige, nach welchem sich die Fleischer und Bäcker unserer Städte oder die amerikanischen Petroleum-Fürsten verbinden, um uns an unseren nothwendigsten Existenzbedingungen durch Steigerung der Preise zu verkürzen.

Ob dies ein social wünschenswerther Zustand ist, das ist eine ganz andere Frage, die hier nicht zur Beantwortung steht. Aber das darf man wohl sagen: wenn unsere Gewerbetreibenden das sittliche Verhältniß des Berufes, d. h. eines Erwerbes, mit dem zahlreiche rechtliche und moralische Pflichten verknüpft sind, gegen das des Geschäftes ausgetauscht haben, das nur des Gelderwerbes wegen betrieben wird — haben dieselben dann irgend eine gegründete Veranlassung, sich darüber zu beklagen, daß ihre Arbeiter sich auf dem Boden des reinen Lohnverhältnisses halten, daß ihre Arbeitsthätigkeit nicht oder nur wenig von einer ethisch-socialen Auffassung durchdrungen ist? Man hört so oft Fabrikanten den Arbeiter anklagen, „er habe kein Interesse für das Geschäft, er arbeite mit Unlust, er besitze keinen Ehrgeiz". Aber derselbe Fabrikant scheut sich nicht, ohne seine Arbeiter zu fragen, eine strenge Fabrikordnung einzuführen mit disciplinaren Strafbestimmungen, die zu dem Vergehen in keinem Verhältniß stehen und der Chikane Thor und Thür öffnen; derselbe Mann trägt kein Bedenken, in einer Zeit der Geschäftsstille die Arbeiter zu Hunderten zu entlassen mit der Aussicht auf dauernde Arbeitslosigkeit, auf Noth und Elend von Frau und Kind.*) Wo soll unter diesen Verhältnissen das Interesse, die Lust, der Ehrgeiz herkommen? In Frankreich hat schon die große Revolution dem demokratischen Gleichheitsgefühl insoweit Geltung verschafft, daß im persönlichen Verkehr zwischen Fabrikanten und Arbeiter die sociale und wirthschaftliche Abhängigkeit des letzteren nicht zum Ausdruck gelangt; in England erzwingt die weitverzweigte Organisation der Gewerkvereine den Arbeitern Achtung ihrer Rechte; in Deutschland will man noch immer trotz Schaden und Verdruß die Aeußerlichkeiten des patriarchalischen Dienstherrnverhältnisses nicht aufgeben.

Man kennt die Erscheinungen der Jahre 1871—73, der Zeit des sogenannten wirthschaftlichen Aufschwungs. Die Arbeiter haben auch ihrerseits die günstigen Konjunkturen benutzt, um eine Erhöhung ihres Lohnes zu erzielen, der vielfach in keinem Verhältniß mehr zu den Preisen der nothwendigsten Lebensbedürfnisse stand.**) Es ist zuzugeben, daß die damals

---

*) Fälle brutalen Verfahrens bei Arbeiterentlassungen oder Lohnherabsetzung sind in letzter Zeit mehrfach konstatirt worden. Während ich dies schreibe, erhalte ich die Nachricht, daß ein benachbarter Fabrikant, der sich früher durch Betheiligung seiner Arbeiter am Reingewinn bekannt gemacht hat, am Weihnachtsabend plötzlich wegen flauen Geschäftsgangs 50 Arbeitern gekündigt hat; er hätte wohl einen passenderen Zeitpunkt wählen dürfen. Feindseliges Benehmen ungebildeter und armer Menschen entbindet doch wahrlich den „gebildeten" Fabrikanten nicht von jeder menschlichen Rücksicht.

**) Daß durch die Erhöhung des Geldlohnes der Sachlohn der Arbeiter nicht gestiegen ist, weiß jeder, der sich mit den Verhältnissen ernstlich beschäftigt hat. Vgl. Jacobi im Arbeiterfreund 1875, Heft 6.

ins Werk gesetzten Arbeitseinstellungen manchmal die bei Lösung des Arbeitsverhältnisses üblichen Formen nicht beobachtet haben, und das ohnehin bedrängte Kleingewerbe litt schwer darunter, daß auch hier die Gesellen dieselben Ansprüche geltend machten, wie ihre Genossen in den Fabriken. Bald erhob sich denn im deutschen Reiche ein Ruf der Entrüstung über die Unbotmäßigkeit und Zügellosigkeit der arbeitenden Klasse, über die Unlust zur Arbeit, über den häufigen Bruch des Arbeitsvertrags. Man verlangte kriminelle Bestrafung des letzteren, die Wiedereinführung von Zeugnissen und Arbeitsbüchern, ohne Skrupel darüber, daß man dem Geiste des modernen Arbeitsrechtes, dessen Vortheile die Arbeitgeber wohl auszunutzen verstanden, daß man dem Freizügigkeitsgesetze damit ins Angesicht schlug, das Princip der Gleichheit aller Staatsbürger vor dem Gesetze verletzte. Als dann auf die industrielle Fluthperiode die nothwendige Ebbe, auf den Aufschwung der unvermeidliche Rückschlag folgte, da waren es wieder zunächst die Arbeiter, welche man für das ganze Unglück verantwortlich machte. Die Steigerung der Arbeitslöhne sollte auch die Preise der Industrieprodukte so in die Höhe getrieben haben, daß man mit dem Auslande nicht mehr konkurriren könne. Die social-demokratische Agitation sollte den Arbeitern Arbeitslust und Arbeitsfreudigkeit verdorben, ihren Fleiß und ihre technische Fortbildung geschädigt haben; quantitativ und qualitativ sollten die Leistungen zurückgegangen sein. Nun beträgt aber der Arbeitslohn bei vielen Industrieprodukten einen so geringen Theil der Herstellungskosten, influirt also demgemäß so wenig auf die Waarenpreise, daß man mit viel größerer Berechtigung wird sagen dürfen: die Mißgriffe bei unserer Münzreform, die planlosen und theuren Industrieanlagen auf Aktien, die hohen Gründergewinne, die maßlosen Dividenden haben die deutschen Waaren vertheuert. In England zahlt man höhere Löhne und ist doch konkurrenzfähig; man arbeitet kürzere Zeit, und der einzelne Arbeiter producirt mehr. Ja ein namhafter englischer Fabrikant, Mundella, der die deutschen Arbeiterverhältnisse aus seiner Betheiligung an sächsischen Fabriken kennt, behauptet geradezu, daß die lange Arbeitszeit der deutschen Arbeiter eine Hauptursache ihrer geringen Leistung ist. Freilich findet ein als Fabrikant und Erfinder gleich ausgezeichneter Techniker, Dr. W. Siemens in Berlin, die Ursache der seitherigen Produktivität der deutschen Industrie in den beiden gleich wenig erfreulichen Umständen der Nachahmung fremder Erfindungen und der Billigkeit der Arbeitslöhne. Aber verdienen denn Industrien, welche lediglich durch Ideendiebstahl und durch die Niedrigkeit förmlicher Hungerlöhne bestehen, die Existenzberechtigung? Hervorragende Praktiker wie Theoretiker sind darin einstimmig, daß aus vielfachen Beobachtungen als regelmäßige Folge eines höheren Lohnes eine erhöhte Arbeitstüchtigkeit sich ergibt und daß mit einer allgemeinen Verkürzung der Arbeitszeit (natürlich bis zu einer gewissen Grenze) eine Steigerung der Leistungen Hand in Hand geht.*) Wie sollte nun plötzlich der deutsche Arbeiter, der im Auslande überall gesucht und geschätzt und gut gelohnt wird, seine vermehrte Muße, seine erhöhten Mittel im Vaterlande nur in wüster Schwelgerei

*) Vgl. die trefflichen Zusammenstellungen von Prof. L. Brentano: Ueber das Verhältniß von Arbeitslohn und Arbeitszeit zur Arbeitsleistung. Leipzig 1876, und den Nachtrag zu dieser Abhandlung in Holtzendorffs Jahrbuch IV, S. 395—420.

vergeudet haben, anstatt seine physische und geistige Lebenshaltung mittels derselben zu erhöhen und dadurch seine Arbeitstüchtigkeit zu fördern? Wahrlich, man gibt der deutschen Gesellschaft, ihren Schulen, dem Beispiele der höheren Klassen damit ein sehr demüthigendes Zeugniß; man schreibt der arbeitenden Bevölkerung einen Grad von Rohheit und Verkommenheit zu, für den doch unsere Geistlichen und Lehrer, unsere Fabrikanten und Unternehmer, unsere Behörden und Minister die Verantwortung zu tragen hätten.

Tiefgreifende und dauernde sociale Mißverhältnisse verderben den Reichen wie den Geringen, den Befehlenden wie den Gehorchenden. Es hieße die Augen verschließen, wenn man behaupten wollte, das durchgängige Verhältniß zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer entspreche auch nur den bescheidensten Anforderungen eines loyalen Vertragsverhältnisses; es hieße ungerecht sein, wenn man der Klasse der Arbeitgeber allein die Schuld zuschreiben wollte. Es geht ein für das Gedeihen der Arbeit wie für die gegenseitige Stellung der an der Industrie zusammenwirkenden Kräfte gleich verderblicher Zug des Pessimismus durch die deutsche Arbeiterwelt; auch dem edeldenkenden, für das Wohl seiner Arbeiter ernstlich besorgten Fabrikanten begegnet vielfach störrische Feindseligkeit und hartnäckige Unzugänglichkeit für milde und ernste Worte. Die Verbitterung hat oft einen so hohen Grad erreicht, daß in den Werkstätten ein beständiger Kriegszustand herrscht, und nicht selten läßt der Arbeiter den Arbeitgeber gerade dann am liebsten im Stiche, wenn er ihn am nöthigsten braucht. Auch das darf nicht geleugnet werden, daß der Arbeiter nur zu oft vergißt, daß er die Verpflichtungen, welche er als freier Mann in freiem Vertrage, wenn auch zehnmal unter dem Zwang der Noth und ungünstiger Lohnverhältnisse, eingegangen hat, auch bis zu Ende erfüllen muß. Wo im Großgewerbe die Arbeiter von aller persönlichen Beziehung mit dem Arbeitgeber losgelöst und der nicht selten unbeschränkten Gewalt von weder klugen noch humanen Werkmeistern und Vorarbeitern anheimgegeben sind, sind diese Erscheinungen nur zu erklärlich; daß dieselben auf das Handwerk sich mehr und mehr übertragen haben*), muß man bedauern. Jedenfalls wirken sie auf die Güte der Arbeitsleistungen nicht vortheilhaft ein und hindern den Arbeiter nicht selten auch, das zu benutzen, was ihm für seine technische Weiterbildung geboten wird. Daß die Agitation der Socialdemokratie den Geist der Unzufriedenheit und Verbitterung genährt hat, wer dürfte das in Abrede stellen? Aber der Erfolg dieser Agitation sollte doch auch eine dringende Mahnung sein, in ernstlichen socialen Reformen die Mittel zur Abhilfe zu suchen; er sollte schon längst die Einsicht allgemein gemacht haben, daß der Arbeiter mit all seinen Fehlern, mit seiner ganzen Verbitterung und dumpfen Unzufriedenheit ein Produkt von Zuständen

*) Die betreffenden Zustände sind, wenn auch zu grell, geschildert von Dannenberg, Das deutsche Handwerk und die sociale Frage. Leipzig 1872. Namentlich irrt derselbe, wenn er die Anschauung vertritt, unter der alten Gewerbeverfassung habe zwischen Meister und Gesellen eitel Friede und Eintracht gewaltet. Man frage jeden älteren Handwerksmeister; man blicke, um der mittelalterlichen Gesellenaufstände und Auftreibungen gar nicht zu gedenken, auf die Handwerkszustände des vorigen Jahrhunderts, wo die Geschichte der Zunft, wie Böhmert, Beitr. zur Gesch. des Zunftw., S. 49, sagt, „eine Geschichte von Gesellenaufständen war" — und man wird sich sehr hüten, von „neuen Innungen" irgend Heil zu erwarten.

ist, deren Schuld auf die ganze übrige Gesellschaft zurückfällt. Namentlich muß der Behauptung widersprochen werden, daß der Socialismus einen direkten Einfluß auf das Sinken der Arbeitstüchtigkeit geübt habe. Schäffle schreibt mit Recht den deutschen Socialisten einen hohen Grad wissenschaftlichen Ernstes zu; ihre Parteiblätter und Agitationsschriften stellen an das Denkvermögen der Leser bei weitem schwerere Anforderungen, als die Zeitungen und die Modelektüre der übrigen Klassen; es ist oft zugestanden und beklagt worden, daß gerade die intelligenteren Arbeiter sich dem Socialismus zuwenden: Menschen, welche denken, welche sich eifrig geistig beschäftigen — sei es immerhin mit einer Wahn- und Irrlehre — können auch ihre industriellen Arbeiten nicht geist- und gedankenlos vollziehen.*)

Fast zu lange schon haben wir uns mit diesen wenig erquicklichen Dingen beschäftigt, ohne dieselben erschöpfen zu können. Wir wissen, daß wer hier gerecht sein will, nicht hoffen darf, einem von beiden Theilen zu gefallen, geschweige denn beiden zugleich. In der folgenden mehr technischen Betrachtung dürfen wir uns kürzer fassen.

Wir haben früher den Umfang der Großindustrie und der übrigen modernen Gewerbeformen überblickt. Bei dem dabei zu Tage getretenen Fortschritte des Princips der Arbeitstheilung muß es überhaupt zweifelhaft erscheinen, ob das Gewerbe an sich noch im Stande ist, einen allseitig technisch durchgebildeten Arbeiterstand zu erzielen. Ueberall kommt es nur darauf an, mit möglichst geringem Aufwand von Zeit und Arbeitskraft und somit Arbeitslohn eine möglichst hohe Produktivität zu erreichen. Die Maschine macht den Arbeiter zum willenlosen Werkzeug; er muß zur bestimmten Zeit dieselbe einförmige Verrichtung immer wieder vollziehen; die Maschine schreibt ihm Form und Art, der Stoff Güte und Dauerhaftigkeit seines Produktes vor: der eignen Erfindungskraft und Gestaltungsgabe bleibt fast nichts überlassen. Die Specialisirung im Kleingewerbe macht ihn auch hier einseitig und führt ihn dem Schablonenwerk zu: ein Schreiner, der nur Parketböden arbeitet, wird kein kunstvolles Buffet, nicht einmal einen ordentlichen Tisch machen können. Er verliert die Uebersicht über das gesammte Fach, die Gewohnheit, seine Produktion dem Stile eines größeren Ganzen, den wechselnden Bedürfnissen anzupassen. Der Schlosser der alten Zeit machte die kunstvolle Ornamentik eines Thorbeschlags mit derselben Geschicklichkeit, wie etwa einen einfachen Schlüssel oder ein Ofenrohr. Aber damals besaß auch der Handwerker einen fast unverlierbar sicheren Kundenkreis; die Arbeitslöhne waren nach dem Herkommen bestimmt; man konnte dem Arbeiter Zeit lassen, unter den Augen und mit Beihülfe des Meisters sein Werk mit Ruhe und mit Aufwendung aller ihm zu Gebote stehenden Geschicklichkeit auszugestalten. Die Konkurrenz verführte damals noch nicht zur Verschlechterung

*) Vgl. Hirth's Sammlung: Reuleaux und die deutsche Industrie auf der Weltausstellung, S. 23 f. und S. 37 f. An letzter Stelle ist ein Artikel des „Volksstaat" abgedruckt (vom 23. Juli 1876), wo der Nachweis versucht ist, daß die in Philadelphia besonders ausgezeichneten deutschen Firmen meist socialistische Arbeiter beschäftigen. Vgl. auch das interessante Urtheil des Handelskammersekretairs Dr. Karl Roscher über die zur letzten Reichsenquête herangezogenen Socialdemokraten in der „Concordia" 1875, Nr. 25.

des Stoffes, zum Abzwacken des Lohnes, zu eilfertiger und auf Täuschung berechneter Arbeit. Die heute vielfach übliche Akkordarbeit hat ohne Zweifel ihre großen Vorzüge; aber sie nützt auch durch viel größere Anstrengung Nerven und Muskeln viel mehr ab, als die Arbeit im Taglohn und sollte deßhalb immer mit einer Verkürzung der Arbeitszeit verbunden sein. Thatsache ist, daß ihre Einführung nicht selten einer versteckten Lohnreduktion gedient und damit fast nothwendig den Arbeiter zur höchsten Eile und zur weniger sorgsamen Ausführung des Einzelnen gezwungen hat.*) In seiner gedrückten und aussichtslos abhängigen Stellung liegt nicht jener Zug der Ruhe und Behaglichkeit, der zum Gedeihen jeder qualificirten Arbeit, besonders aber des Kunstgewerbes unerläßlich scheint.

Der häufige Personenwechsel innerhalb der einzelnen Werkstatt ist das äußere Symptom jener vielfachen Mißstände im heutigen Arbeitsverhältniß, deren Schuld sich immerhin gleichmäßig auf die Schultern von Arbeitgebern und Arbeitnehmern vertheilen mag, die aber unserem Arbeiterstand eine Beweglichkeit und Unstätigkeit eingepflanzt haben, die für seine wirthschaftliche und sociale Stellung, wie für die ruhige Ausbildung der Einzelnen und die Kontinuität der Werkstatt-Tradition gleich verderblich ist. Diese Erkenntniß bricht sich immer mehr Bahn; die Fabrikanten beginnen auf Mittel zu sinnen, durch welche sie einen geschulten Arbeiterstamm dauernd festzuhalten vermögen. Die Anlage von Arbeiterwohnungen, die Versuche der Betheiligung der Arbeiter am Reingewinn, die Kranken- und Invalidenkassen, mancherlei Anstalten zur billigen Beschaffung von Lebensmitteln u. dgl. sind diesem Bestreben entsprungen; daß der Erfolg dieser Bemühungen den Erwartungen in den wenigsten Fällen entsprochen hat, liegt zum großen Theile daran, daß die Arbeiter hinter der breiten Absichtlichkeit dieser „Wohlfahrtseinrichtungen" nicht die Humanität, sondern das Interesse des Fabrikanten witterten, welches darauf ausgehe, sie nur immer noch abhängiger zu machen.**) Es darf billig bezweifelt werden, ob es auf diesem Wege gelingen wird, auf die Zufriedenheit und Arbeitstüchtigkeit der Fabrikarbeiter für die Dauer wohlthätig einzuwirken; dem Handwerk gehen solche Mittel gänzlich ab.

In jüngster Zeit hat man sich mehr daran gewöhnt, für den Verfall der gewerblichen Arbeitsgeschicklichkeit nach einer noch tiefer liegenden Wurzel zu

---

*) Schon das Mittelalter wußte, daß Stücklöhnung zur Verschlechterung der Arbeitsprodukte führt: Schanz, Zur Geschichte der deutschen Gesellenverbände, S. 110. Mißbräuche bei der Stücklöhnung in England von den Gewerkvereinen bekämpft: Brentano, Arbeitergilden der Gegenwart II, S. 80 ff. Vgl. Schmoller, Ueber einige Grundfragen des Rechts und der Volkswirthschaft, S. 145.

**) Eine Uebersicht dieser Bestrebungen gibt F. Kalle, Maßregeln zum Besten der Fabrikarbeiter besprochen vom Standpunkte des Arbeitgebers. Wiesbaden 1875 — eine recht verständige und maßvolle Schrift. Weitschichtiges Material bieten die officiellen Publikationen: Die Einrichtungen für die Wohlfahrt der Arbeiter der größeren gewerblichen Anlagen im preußischen Staate. 3 Theile. Berlin 1876. — Die Einrichtungen zum Besten der Arbeiter auf den Bergwerken Preußens. Berlin 1875. 2 Bde. — Friek, Die wirthschaftliche Lage der Fabrikarbeiter in Schlesien und die zum Besten derselben bestehenden Einrichtungen. Breslau 1876. Ohne dem Geiste, aus

ſuchen und glaubt dieſe in den Zuſtänden des heutigen Lehrlingsweſens gefunden zu haben. Allerdings gibt es hier der Klagen nicht wenige und dieſelben ſind niemals lebhafter geweſen, als in den letzten Jahren, nirgends beweglicher als bei den Handwerksmeiſtern. Anhänger der verſchiedenſten wirthſchaftlichen Richtungen und Lebensſtellungen, zünftleriſch angehauchte Socialpolitiker, wie für abſolute Gewerbefreiheit ſchwärmende Manchestermänner, Arbeitgeber wie Arbeitnehmer — die letzteren ſelbſt bis zu der extremſten Richtung — ſind einſtimmig darin, daß hier etwas geſchehen müſſe, wenn nicht unſere Induſtrie und damit die geſammte Volkswohlfahrt den größten Schaden leiden ſolle. Es iſt zweifellos richtig, daß unſer gewerbliches Lehrlingsweſen an großen Uebelſtänden krankt; aber es bedarf eines nicht geringen Grades ſocialer Unbefangenheit, wenn man die wahren Urſachen derſelben erkennen, die richtigen Mittel zur Abhülfe finden will. Von vorn herein kann man behaupten, daß der Intereſſentenſtandpunkt ſich nirgends unfruchtbarer erwieſen hat, als gerade in dieſer Frage, die doch in erſter Linie die ſociale Tüchtigkeit und die Erwerbsfähigkeit der arbeitenden Klaſſe und damit die ganze Geſellſchaft angeht.

Hören wir zuvörderſt die Klagen der Arbeitgeber, die ſich mit ermüdender Einförmigkeit in allen Gewerben wiederholen*):

„Seit Auflöſung der alten Gewerbeverfaſſung hat ſich nicht allein eine erſtaunliche Zunahme des Bruchs von Lehrverträgen Seitens der Lehrlinge, ſondern auch eine Abnahme der Luſt, etwas Tüchtiges zu erlernen, herausgeſtellt. Das Streben der Lehrlinge, ihrer Eltern und Vormünder iſt dem Uebergewicht nach weniger auf die Erreichung einer guten Fachbildung als auf die Gewinnung eines möglichſt hohen Lohnes bei möglichſt geringer Leiſtung gerichtet. Die Lehrlinge haben aufgehört, wie früher es war, es als Ehrenpunkt zu betrachten, bei demſelben Meiſter, bei dem ſie ihre Lehrzeit begonnen haben, dieſelbe zu beendigen. Mit Gleichmuth gehen ſie einem Wechſel entgegen. Namentlich legen ſie auf die Form, unter der die Löſung des Lehrlingsverhältniſſes geſchieht, keinen Werth mehr. Mit dieſer Schwächung des Ehrgefühls geht das Schwinden der Luſt, ſeine Schuldigkeit zu thun, Hand in Hand. Dazu mehren ſich täglich die Anzahl der Fälle, daß Eltern und Vormünder der durch Lehrvertrag auf beſtimmte Zeit gegen vorher vereinbartes Lohn gebundenen Lehrlinge noch im Laufe der Lehrzeit — zumeiſt im dritten und vierten Lehrjahre — an die Lehrherren mit dem Verlangen herantreten, das Koſtgeld der Lehrlinge der Lohnabrede entgegen zu erhöhen, widrigenfalls ſie dieſelben nicht ferner bei ihnen belaſſen würden, und daß bei Weigerung dieſer Koſtgelderhöhung dieſe Drohung zur Wahrheit gemacht wird."

„Eine Verfolgung derartiger, nicht vereinzelt unter der Autorität der Vormundſchaftsbehörden verübten Rechtsverletzungen wird erſchwert, weil die Gerichte über die Kompetenzfrage ſtreiten. . . . Erlangt der Lehrherr aber ſelbſt ein obſiegliches Erkennt-

---

dem dieſe Einrichtungen hervorgegangen ſind, irgendwie zu nahe treten zu wollen, darf man doch nicht verkennen, daß in denſelben für den Arbeitgeber die Verſuchung liegt, einen Theil des Arbeitslohnes in einer für den Arbeiter ſchwer meßbaren Form zu geben, und thatſächlich empfindet der letztere dieſe Art von „Wohlfahrtseinrichtungen" als verſteckte Truckſyſtem.

*) Die Stelle iſt wortgetreu einem Gutachten entnommen, erſtattet vom ſtändigen Ausſchuß der deutſchen Baugewerksmeiſter in der vom Verein für Socialpolitik veranſtalteten Sammlung von Gutachten und Berichten über die Reform des Lehrlingsweſens. Leipzig 1875. Weiteres Material findet ſich in den Verhandlungen der dritten Generalverſammlung deſſelben Vereins. Leipzig 1875. Ferner bei Jul. Schulze, Das heutige gewerbliche Lehrlingsweſen, ſeine Mängel und die Mittel zu deren Beſeitigung. Leipzig 1876. — Dannenberg a. a. O. S. 47 ff. — Stort, Enquête über die Verh. der Arbeitgeber und Arbeitnehmer in Berlin im „Arbeiterfreund". XIII. Jahrg. 1875. S. 304 ff.

niß, so fehlt es an der nöthigen Rechtshülfe, solches zur Vollstreckung zu bringen. In den seltensten Fällen gelingt es, durch Personalzwang, den Lehrling dem Lehrherrn zurückzuführen, für welchen dann immer noch keine weitere Wirkung davon entsteht, als daß der Lehrling absichtlich Alles verdirbt, um sich so bei dem Lehrherrn unleidlich zu machen und seine Entlassung zu erreichen. In den bei Weitem meisten Fällen weiß sich indeß der Lehrling durch Wechsel seines Wohnorts jeder Executionsmaßregel zu entziehen."

Entschädigungsklagen, so wird weiter ausgeführt, seien hauptsächlich wegen der Mittellosigkeit der Lehrlinge und ihrer Eltern ohne Erfolg; das allgemeine Rechtsbewußtsein werde dadurch getrübt, daß die Betheiligten sich bei ihrem Kontraktbruch im Rechte glaubten.

„Die Neigung der Lehrlinge zum Kontraktbruch droht aber in weiterem Verfolg für die Entwickelung der Bauindustrie auch dadurch nachtheilige Wirkung zu äußern, daß mit Zunahme der Ungewißheit, ob der Lehrling seinen Vertrag aushalten und sein Lehrverhältniß beenden werde, die schon vereinzelt auftauchende, an sich nicht ungerechtfertigte Anschauung in den Lehrherrnkreisen weitere Verbreitung finden möchte, es sei unklug, den Lehrling möglichst gründlich auszubilden. Denn da der tüchtige, geschulte Lehrling vor Beendigung der Lehrzeit leichter als Geselle Arbeit finden wird, als der minder geschulte, so wird selbstredend der auf Ausbildung des Lehrlings gerichtete größere Fleiß für den Lehrherrn die ihm nachtheilige Wirkung äußern, daß der Lehrling ihm nur desto früher entläuft. Die Klugheit dürfte deßhalb leicht zu der der Industriesachentwicklung nachtheiligen Praxis führen, den Lehrling erst möglichst spät zur vollkommenen Ausbildung zu bringen, deshalb die Beibringung gewisser Handgriffe, Fertigkeiten und Arbeiten so zu sagen bis zur letzten Stunde zu verschieben, so daß es leicht kommen kann, daß der eintretende Ablauf der Lehrzeit Lehrling und Lehrherrn überrascht, bevor die vollständige Ausbildung gelungen ist."

Kürzer und bei weitem treffender faßt ein nahmhafter westfälischer Fabrikant*) die beiden einander bedingenden und sich gegenseitig verstärkenden Mißstände des heutigen Lehrlingswesens zusammen:

„Die Lehrlinge verlassen einerseits oft straflos ihren Lehrherrn vor Beendigung ihrer Lehrzeit, weil sie bei andern Arbeitgebern ohne Schwierigkeit angenommen werden und weil das Gesetz es gestattet, während andererseits manche Lehrherren ihre Lehrlinge als billige Arbeitskräfte auszunutzen bestrebt sind, statt pflichtgetreu für ihre Ausbildung zu sorgen."

Es ist ein weitverbreiteter und, wie es scheint, unausrottbarer Irrthum, daß alles Schlimme, was unser heutiges Gewerbewesen bedrückt und beunruhigt, mit dem Erlaß der am 21. Juni 1869 für den norddeutschen Bund publicirten, 1872 auch auf die süddeutschen Staaten ausgedehnten Gewerbe-Ordnung seinen Anfang genommen habe. Die beregten Uebel bestanden fast alle schon vorher, nur daß sie nach Wegräumung der überkommenen Polizeischranken auch ferner Stehenden sichtbarer und den schuldigen Theilen empfindbarer zu Tage traten. Man sollte doch bedenken, daß nirgends die Macht altgewohnter Verhältnisse sich nachhaltiger geltend zu machen pflegt, als auf wirthschaftlich-socialem Gebiete und daß nach dem Eingeständnisse aller vorurtheilslosen Praktiker vielleicht nie ein Gesetz weniger beobachtet worden ist, als die deutsche Gewerbe-Ordnung. Was den Einfluß der Lehrlingsausbildung auf die gewerbliche Tüchtigkeit insbesondere anlangt, die man unter der großen Mehrzahl der deutschen Arbeiter vermißt, so darf man wohl mit Recht fragen: Wie viel Lehrlinge sind denn in der kurzen

*) Dr. Karl Möller, Gutachten des Vereins für Socialpolitik, S. 13.

Zeit seit Erlaß des erwähnten Gesetzes ausgebildet worden? Im Verhältniß zu der großen Masse von Arbeitern doch nur eine verschwindend kleine Zahl, die sich zudem noch in jenem Alter befindet, das nur als Fortsetzung der Lehrzeit betrachtet werden kann, in welchem der junge Arbeiter die in der Lehrzeit erworbenen Fertigkeiten ergänzen und vervollkommnen muß. Ist der Mangel zureichender Arbeitsgeschicklichkeit ein so weit verbreitetes Uebel, so müssen seine Ursachen nothwendig zurückreichen in die Zeit der alten Gewerbe-Verfassung; sie müssen tiefer liegen als gewöhnlich vermuthet wird.

Was hat sich denn seit Einführung der deutschen Gewerbe-Ordnung in der Stellung des Lehrlings zum Schlimmen geändert? Doch nur Aeußerlichkeiten.

In der guten Zunftzeit war der Lehrling allerdings der gesammten Gewerbeorganisation eingegliedert: er wurde als Schutzbefohlener des Handwerks und als Glied der Meistersfamilie angesehen, über das selbst die Eltern keine Macht mehr hatten, sondern statt ihrer der Meister, der nach Vorschrift und unter Aufsicht des Handwerks den Lehrling für das Gewerbe und das bürgerliche Leben erziehen sollte. Das war die Idee. Entsprach ihr aber eine ebenso schöne Wirklichkeit? Die Geschichte des Handwerks beantwortet diese Frage mit einem sehr entschiedenen Nein. Die Zunftstatuten enthalten zwar recht ins Einzelne gehende Bestimmungen über die Eigenschaften, welche der zur Lehre Aufzunehmende haben sollte (eheliche Geburt, deutsche Nationalität, „ehrlichen" Stand ꝛc.), über die Dauer der Lehrzeit, über die Anzahl der von demselben Meister gleichzeitig zu haltenden Lehrlinge, über die Strafe des Entlaufens, über die Formeln und Gebühren des Freisprechens und Gesellenmachens: aber alle diese Vorschriften tragen die selbstsüchtigen Rücksichten der Meisterkorporation auf der Stirne geschrieben, die Absicht, das Gewerbe vor Uebersetzung und unbequemer Konkurrenz zu sichern. Für eine zweckentsprechende, zum selbständigen Fortkommen zureichende Ausbildung der jungen Leute war keinerlei Fürsorge getroffen; was man von einer Gesellenprüfung nach überstandener Lehrzeit gefabelt hat, verdankt seine Entstehung späterer Festsetzung der Landesbehörden und beweist nur die offenkundige Unzulänglichkeit der überkommenen Verhältnisse. Mit Recht sagt einer der vertrautesten Kenner dieser Dinge*) vom Lehrling der Zunftzeit:

---

*) Stahl, Das deutsche Handwerk, S. 168 ff. — Eine Prüfung nach überstandener Lehrzeit ist aus der früheren Zunftzeit nirgends mit Sicherheit nachgewiesen. Vgl. Schönberg, die wirthschaftliche Bedeutung des deutschen Zunftwesens im M.-A. S. 60, N. 158. Kriegk, Frankfurter Bürgerzwiste und Zustände im M.-A., 398 ff. Stahl a. a. O., S. 221. Noch Adrian, Beier, der Verfasser der ältesten und vollständigsten Darstellung des Handwerksrechts weiß in seinem Tyro opificiarius, Jena 1688, nichts vom Gesellenstück; in seinem Handwerks-Lexikon 305 findet sich ein Beispiel. Erst durch spätere landesherrliche Verordnung wird die Gesellenprüfung eingeführt, weil man die Unzulänglichkeit des seitherigen Zustandes einsah (Vgl. z. B. die markgräflich badische Verordnung vom 24. Oct. 1764 bei Ortloff, Corpus juris opificiarii [2. Aufl.] S. 256); aber sie ist nie so allgemein gewesen, als moderne Zunftenthusiasten annehmen. Ich verweise nur auf Weisser, das Recht der Handwerker. Stuttgart 1780, S. 121 und J. H. Fricke, Grundsätze des Rechts der Handwerker. Göttingen und Kiel 1771, S. 67.

„Ein Sklave des Meisters, der ihn zu allem, was ihm dienlich däuchte, gebrauchen durfte, zur Feldarbeit wie zur Handwerksarbeit, gleichgültig, ob der Lehrling für seinen Zweck dabei etwas lernen konnte oder nicht, benutzt von der Meisterin zu Küchen- und Hausarbeiten wie in der Kinderstube, Gegenstand der rohen Späße und der Mißhandlung der Gesellen, denen er auch manichfache Dienste leisten mußte, war er viel mehr ein Dienstbote für alle in des Meisters Hause als ein Lehrling, besonders wenn er in der ungünstigen Lage war, kein Lehrgeld bezahlen zu können, sondern während der Lehrzeit und in dem darauf folgenden Dienstjahre durch Leistungen seines Meisters Mühe und Ausgaben ersetzen zu müssen. Die Frucht seiner Lehrzeit für ihn war dann allerdings meist eine sehr geringe, soweit es sich um erworbene Handfertigkeit im Gewerbe handelte, wenn auch nicht zu verkennen ist, daß sich dabei sein Charakter besonders in der Kunst des Gehorsams und Ertragens sehr entwickelte, und daß er den Genuß daraus zog, später diese Kunst in anderen Lehrlingen gleichfalls im vollsten Maße ausbilden zu können. Diese Charakterentwicklung scheint schließlich sogar als vorzüglichster Zweck der Lehrlingseinrichtung angesehen worden zu sein; wer nicht die übliche strenge und harte Schule eines Lehrlings durchgemacht hatte, den hielt man nicht für fähig, einen tüchtigen Handwerksmeister abzugeben, wogegen er die technische Kenntniß und Fertigkeit zum größten Theile in den vorgeschriebenen Dienstjahren und Wanderjahren sich leicht nachträglich aneignen konnte."

Mag immerhin unter einfachen wirthschaftlichen Verhältnissen die alte Form des Lehrlingswesens genügt haben: für die letzten drei Jahrhunderte der Zunftgeschichte trifft diese Schilderung unzweifelhaft zu. Ja die Schriftsteller des 17. und 18. Jahrhunderts, die sich bekannter Maßen mancherlei Gedanken zu machen pflegten über Ursprung und Zweck viel unvernünftiger Dinge, leiten das Entstehen des Wanderzwangs geradezu von der ungenügenden Ausbildung der Lehrlinge durch die Meister her. Sie sagen: die Lehrlinge wurden von den Meistern vernachlässigt, nicht recht unterrichtet und zu andern Dingen gebraucht; ein anderer Meister am Ort nehme sie daher auch nicht gern als Arbeiter an, deßhalb habe man ihnen die Wanderschaft auferlegt, damit sie bei fremden Meistern nachholten, was ihre Lehrmeister an ihnen versäumt. Und damals befand sich das Gewerbe technisch in einer erschreckenden Armuth und Verkümmerung, so daß sich z. B. Voltaire recht lustig darüber macht, daß ein Knabe, der in seinem ganzen Leben nichts als Schuhe und Stiefel machen solle, drei bis sechs Jahre lernen müsse. Bei den meisten Handwerkern war es den dazu gehörigen Meistern gestattet, ihre eigenen Söhne an einem und demselben Tage als Lehrlinge ein- und ausschreiben, also zu Gesellen erklären zu lassen, ohne daß sie auch nur einen Tag in der Stellung eines Lehrlings durchlebt hätten*) — ein Beweis mehr dafür, daß das ganze Verhältniß nicht als eine Stufe der ge-

---

*) J. G. Hoffmann, Die Befugniß zum Gewerbebetriebe. Berlin 1841, S. 102. — Im Allgemeinen vergleiche man über die Erfolge des zünftigen Lehrwesens die Schrift: Das Interesse des Menschen und Bürgers an den bestehenden Zunftverfassungen. Königsberg 1803, S. 89 ff. Vertheidigt werden die betr. Einrichtungen von J. H. F(irnhaber), Historisch-politische Betrachtung der Innungen und deren

werblichen Erziehung, ſondern als eine der vielen Schranken auf der dornenvollen Bahn der Zulaſſung zum Meiſterrecht angeſehen wurde, die nur für den durch Geburt Bevorrechteten nicht exiſtirte. Selbſt als die Landesbehörden die Zünfte nach allen Richtungen hin reglementirten, iſt es ihnen nur ſelten in den Sinn gekommen, in der Frage der Lehrlingsausbildung über formale Beſtimmungen hinauszugehen.

„Der Lehrling", heißt es in einer Schrift vom Anfange dieſes Jahrhunderts, „größtentheils zu häuslichen Arbeiten erniedrigt, lernt nur die einfachſten Handgriffe und wird nicht wegen ſeiner Kenntniſſe, ſondern wegen einer Reihe überſtandener Lehrjahre freigeſprochen. Man braucht bei allen Gewerben viel grobe Handlangerarbeit; den Lehrling dazu anzulernen, treibt den Meiſter ſein Vortheil; aber ihn weiter zu bringen, hat er kaum irgend ein Intereſſe. Kein Schneiderlehrburſche lernt zuſchneiden: die Geſellen müſſen es in der Regel heimlich abſehen. Ueberhaupt wird faſt bei keinem Gewerbe die Zuſammenſetzung des Ganzen, die Auswahl und der Ankauf der Materialien, die ganze Oekonomie des Gewerbes ausdrücklich gelehrt. Die Geſellen ſehen das in reiferen Jahren ab. Manches wird einem Günſtlinge, einem Verwandten, erſt ſpät, als ein tiefes Geheimniß mitgetheilt. Bei manchen Vortheilen in der letzten Appretur ſcheut der Meiſter den Lehrling und Geſellen wie einen Spion." Aehnlich klagen andere, „daß die Lehrmeiſter den Lehrling mehr zu Hausarbeiten als zu Handwerksarbeiten gebrauchen und daß derſelbe oft dann erſt anfangen muß, das Gewerbe zu lernen, wenn er Geſelle wird. Bis dahin muß er nur hin und wieder etwas von dem Gewerbe abſtehlen, weil er oft mit Ohrfeigen begegnet wird, wenn er nur bei dieſem oder jenem Handgriffe zuſehen will."

So iſt das Verhältniß bis auf die neueſte Zeit herab geblieben, nur daß, je mehr das Gewerbe ſich in der Richtung raſcherer und reicherer Produktion entwickelte, je ſchwieriger die ſtädtiſchen Wohnungs- und Erwerbsverhältniſſe wurden, um ſo mehr das Verhältniß des Lehrlings zum Meiſterhauſe ſich lockerte, und ſo ausſchließlicher der Nachwuchs des Arbeiterſtandes aus den ärmſten Klaſſen der Bevölkerung ſich rekrutirte. Der Lehrling wohnt und ißt nicht mehr im Hauſe des Meiſters; ein Lehrgeld wird nur noch in den ſeltenſten Fällen entrichtet; ja meiſt erhält der Knabe noch eine Art Koſtgeld, bald ſofort vom Antritte der Lehrzeit an, bald erſt nach einigen Monaten. Er kommt nur zur Arbeit in die Werkſtätte und, da er der häuslichen Obhut des Meiſters entzogen iſt, ſo gehen die allgemeinen Erziehungszwecke der früheren Zeit größtentheils verloren. Man kann das in mancher Beziehung bedauern; aber man wird es unter dieſen Umſtänden nur gerechtfertigt finden müſſen, daß die Gewerbe-Ordnung das alte Dienſtverhältniß mit ſeinen mancherlei Härten und Unzuträglichkeiten aufhob und an ſeine Stelle ein, freilich nicht unbedingtes Vertragsverhältniß ſetzte.

Die Eltern oder Vormünder des Lehrlings ſchließen mit dem Arbeitgeber einen Kontrakt, nach welchem letzterem die Arbeitskraft des jungen

---

zweckmäßige Einrichtungen. Hannover 1782, S. 186 ff. 279 ff. K. H. Rau, Ueber das Zunftweſen und die Folgen ſeiner Aufhebung. Göttinger Preisſchrift. Leipzig 1816, S. 18. — Die Schrift von Weiß, Handwerks-Barbarey, oder Geſchichte meiner Lehrjahre. Halle und Leipzig 1790, iſt mir nicht zugänglich.

Menſchen auf einige Jahre zur Verfügung geſtellt wird. Dafür verſpricht er, ihn die in ſeinem Gewerbe erforderliche Geſchicklichkeit zu lehren. Es fehlt allerdings die tiefere moraliſche Beziehung; das Verhältniß iſt ein äußerliches, rechtliches. Zahlt der Lehrling ausnahmsweiſe ein Lehrgeld, ſo iſt daſſelbe als Entſchädigung für die Mühewaltung des Meiſters anzuſehen, erhält der Junge Lohn, ſo mag derſelbe als Entgelt für ſeine thatſächlichen Leiſtungen betrachtet werden. Man pflegt im Allgemeinen anzunehmen, daß im erſten Drittel der Lehrzeit der Meiſter durch Zeitverluſt bei Anweiſung des Lehrlings, durch Verderben von Material u. dgl. mehr Nachtheil als Vortheil von dem Verhältniſſe hat; auch im zweiten Drittel der Lehrzeit leiſte der Lehrling noch nichts Nennenswerthes, vergüte aber durch ſeine Arbeit das event. Koſtgeld und den Zeit- und Materialverluſt des Meiſters; im letzten Theile der Zeit überwiege der Nutzen für das Geſchäft. Für den Fall, daß der Lehrmeiſter ſeine Verpflichtung ernſt nimmt, iſt gegen dieſe Art von Bilanz nichts zu erinnern. Wäre das Verhältniß überall ſo, dann ſähe ich keinen Grund zur Unzufriedenheit und wahrſcheinlich die Lehrlinge auch nicht.

Wie kommt es aber, daß dieſelben trotzdem mit Bruch des Vertrags davonlaufen? Es darf nicht in Abrede geſtellt werden, daß vielfach das Streben der Eltern oder des Lehrlings, ſeine ſchwachen Kräfte für höheren Gelderwerb zu verwerthen, eine Rolle ſpielt. Wenn aber im Allgemeinen von den Meiſtern geſagt wird: „Die Jugend *will* nichts mehr lernen; ſie ſtrebt nur nach einem zuchtloſen, ungebundenen Leben", ſo darf man kurz antworten: Das iſt unmöglich. In einer Zeit, der das Wort vom Kampf um's Daſein, von der ſchonungsloſen Vernichtung des Untüchtigen mit glühenden Lettern auf die Stirne geſchrieben ſteht, in einer Zeit, die mit durchdringender Stimme, auch der Jugend vernehmlich, in's Leben hinausruft: Lernt, ſo viel ihr irgend könnt, bei Strafe der Noth, des Verhungerns! — in einer ſolchen Zeit ſollte die Jugend im Allgemeinen nichts mehr für ihre Ausbildung und berufsmäßige Ertüchtigung thun wollen? Ein Lehrer, der ſeinen Beruf (abgeſehen von der materiellen Seite) kurzweg für undankbar erklärt, iſt entweder ein Miethling oder ein Narr. Und iſt nicht die Stellung des Meiſters zum Lehrling die des Lehrers zum Schüler? Der Lehrer der Schule wird ohne weiteres dafür verantwortlich gemacht, wenn ſeine Zöglinge im Allgemeinen ſchlechte Fortſchritte machen. Warum nicht auch der Lehrer der Werkſtätte? Unſere Fabrikanten lieben es ja, den Real- und Gymnaſial-Schüler mit dem Lehrling zu vergleichen; ſie werden ſich auch die obige Erweiterung der Parallele gefallen laſſen und dann geſtehen müſſen, daß ſie in der großen Mehrzahl ſeither ſich der Pflichten nicht bewußt geblieben ſind, welche die Annahme eines Lehrlings ihnen auferlegt. Oder ſie erklären: die Werkſtätte iſt keine Schule, ſie kann oder will es nicht ſein. In dieſem Falle muß ſie folgerichtig auch die alte Form des gewerblichen Unterrichts aufgeben und ſich der Mühe unterziehen, eine neue, dem Zwecke beſſer entſprechende zu ſuchen.

Ein kurzer Ueberblick über die Arten des modernen Gewerbebetriebs belehrt uns, daß ſich einer ſyſtematiſchen und vielſeitigen Lehrlingsausbildung faſt unüberwindliche ſachliche Hinderniſſe entgegenſtellen, neben denen die Schwierigkeiten von mehr perſönlicher Natur verhältnißmäßig gering

ſind. Faſt nirgends beſteht noch eine feſte Abgrenzung der einzelnen Gewerbs- und Arbeitsgebiete; man treibt Alles, was Geld einbringt, ſobald es mit der Hauptrichtung des Geſchäftes nur irgend eine Verwandtſchaft beſitzt. Es erfordert ſchon einen verhältnißmäßig hohen Grad allgemeiner Bildung und ein nicht geringes Maß techniſcher Selbſtändigkeit, wenn der Arbeiter hier überall mit Nutzen verwendet werden ſoll. Aber dieſes liegt gar nicht in der Abſicht; man iſt zufrieden wenn er für eine verhältnißmäßig einfache Specialität eingeſchult iſt, zumal es ihm zur Erlangung der Selbſtändigkeit meiſt an dem Nöthigſten, am Kapital fehlt. Die Arbeitstheilung und Specialiſirung greift, wie früher bemerkt, tief in das Handwerk hinunter, das in vielen Zweigen unſtreitig auf den fabrikmäßigen Betrieb losſteuert. Alles iſt hier im Fluß oder, wenn man will, in der Zerſetzung begriffen; wer weiß wann die Bewegung zur Ruhe kommt? Die Fabrik bedarf meiſt der „gelernten Arbeiter“ gar nicht; ſie nimmt den erſten beſten Burſchen von der Straße und ſtellt ihn an die Maſchine, wo er dieſelbe einfache Manipulation in ewiger Wiederholung vollzieht, ſo gut wie der erfahrenſte Meiſter, der intelligenteſte Geſelle. In vielen Maſchinengewerben exiſtirt einfach das Inſtitut der Lehrlinge nicht; man hat an Stelle derſelben den ſogenannten jugendlichen Arbeiter, der in Beziehung auf Arbeitszeit, Ruhepauſen und Nachtarbeit durch die Geſetzgebung (G.-O. §§ 128—132) geſchützt iſt. In manchen anderen nimmt man wohl der Form nach Lehrlinge an, um jener geſetzlichen Vorſchriften enthoben zu ſein. Aber auch wo für den Fabriklehrling eine Unterweiſung nothwendig iſt, pflegt dieſelbe nicht bedeutende Zeit in Anſpruch zu nehmen, da ſie keine volle Einſicht in den geſammten Betrieb, ſondern meiſt nur Abrichtung für ein eng begrenztes Gebiet bezweckt. Vielfach überweiſt man hier den jungen Menſchen einem Arbeiter oder Werkführer zum Anlernen. Dieſes Verfahren kann unter günſtigen Umſtänden vom beſten Erfolge begleitet ſein; aber es trägt auch die Gefahr in ſich, daß der Lehrarbeiter den Knaben zur Steigerung ſeines Einkommens (Stücklohns) ausnutzt. Nur vereinzelte Fälle ſind es, wo der Fabrikbeſitzer den Lehrling für eine höhere Stelle in der Fabrik (Werkführer, Vorarbeiter) beſonders ausbilden läßt.

Aehnliche Verhältniſſe walten in der Hausinduſtrie und in den ſpecialiſirten Gewerben ob. Eine allſeitige, zur ſpäteren Selbſtändigkeit befähigende Ausbildung iſt in dem Betriebe dieſer Gewerbe nicht gegeben; die erforderlichen Manipulationen können in kurzer Zeit erlernt werden und der junge Menſch bringt es in denſelben leicht zu einer ſolchen Fertigkeit, daß ſein Arbeitsprodukt dem Meiſter einen erheblichen Vortheil bringt. In allen dieſen Fällen erſcheint ein mehrjähriges Lehrverhältniß nach keiner Richtung hin gerechtfertigt; wenigſtens liegt es nicht im Intereſſe der beſſeren Ausbildung des Lehrlings, da der Lehrmeiſter gewöhnlich gar nicht in der Lage iſt, demſelben einen ſo guten gewerblichen Unterricht zu ertheilen, daß derſelbe als Aequivalent für die durchſchnittliche Arbeitsleiſtung während der Lehrzeit betrachtet werden könnte.*) Auch in Geſchäften mit umfangreicherem Arbeitsgebiet iſt es Regel, den Lehrling für eine gröbere oder wenig kom-

*) Vgl. Neßmann, Zur Reviſion der deutſchen Gewerbeordnung. Hamburg 1875, S. 15 ff. Dannenberg a. a. O. S. 55 ff.

plicirte Verrichtung anzulernen, die er, eingezwängt in die vorhandene Arbeitsgliederung, bis zur Vollendung seiner Lehrzeit zu verrichten pflegt. Dannenberg erzählt von „Schneidergesellen", die während ihrer Lehrzeit in einem sog. Konfektionsgeschäfte nur mit dem Annähen von Knöpfen betraut worden waren. Stelle man sich den Setzerlehrling in einer Zeitungsdruckerei, den Buchbinderlehrling bei einem Geschäftsbücherfabrikanten vor: worin unterscheiden sich diese „Lehrlinge" von den „jugendlichen Arbeitern" einer Spinnerei? Wo das Kleingewerbe noch in den alten Bahnen läuft, auch da ist es selten besser. Die Noth der Zeit drückt den kleinen Mann schwer; die hochgestiegenen Arbeitslöhne legen es nahe, anstatt des theueren Gesellen einen Lehrling einzustellen, der wenig oder gar nichts kostet und dem Meister für längere Zeit sicher ist. Da wird er denn nach alter Weise zu allen möglichen Hausarbeiten gemißbraucht: er wiegt das Kind und putzt die Stiefeln, er kauft die Viktualien ein für Meistersfamilie und Gesellen; er ist von früh bis in die späte Nacht auf den Beinen und wird nur auf Stunden in der Werkstätte mit irgend einer Nebenarbeit beschäftigt. Unser städtisches Gewerbe hat durch die jetzt fast überall vollzogene Trennung des hauswirthschaftlichen von dem geschäftlichen Gebiet unstreitig an Produktivität gewonnen. Kein Arbeiter würde sich heute noch zu Dienstleistungen verstehen, welche außerhalb des erlernten Berufes liegen; das bringt schon der Stücklohn mit sich. Nur an den Lehrling werden noch die altpatriarchalen Anforderungen gestellt; er spart die lästige Ausgabe für einen Tagelöhner oder Auslaufer; der Lehrherr fühlt sich ihm gegenüber nicht als Lehrer, der die Pflicht hat, den Knaben sorgsam auszubilden, sondern als Arbeitgeber, der das Recht besitzt, die jugendliche Kraft an der Stelle zu verwerthen, wo sie ihm am meisten Nutzen bringt. Er übersieht es selbst, daß die Gesellen den Lehrling zu persönlichen Dienstleistungen mißbrauchen und ihn nach überkommenen Zunftanschauungen als ihren speciellen Untergebenen behandeln. Vielfach scheuen sich selbst kleinere Geschäfte nicht, eine größere Anzahl von Lehrlingen aufzunehmen, als sie selbst unter den günstigsten Umständen auszubilden im Stande sind. Natürlich geschieht dies lediglich in der Absicht, den Lohn für gelernte Arbeiter zu sparen, und die letzteren beschweren sich bitter über diese „Schmutzkonkurrenz".*) Daneben ist nicht zu vergessen, daß ein nicht geringer Theil der Handwerksmeister selbst nicht auf derjenigen Höhe gewerblicher Ausbildung steht, welche zur gründlichen Ausbildung von Lehrlingen erforderlich ist. Wie es mit der Tüchtigkeit aus solcher Schule hervorgegangener Arbeiter aussieht, bedarf keiner Schilderung.

*) Vgl. Richard Härtel in den Gutachten des Vereins für Socialpolitik S. 94 ff. Daß die technischen Erfolge der Werkstattlehre in Frankreich kaum bessere sind als in Deutschland, zeigte Neuburg in denselben Gutachten S. 175—197. So berichtet die Commission d'enquête sur l'enseignement professionel (1863): „Man dürfe nicht glauben, daß jeder, der formell eine Lehrzeit von 4—6 Jahren durchmache, nun ein guter Arbeiter werde; die Arbeitstheilung bringe es mit sich, daß der Lehrling oft jahrelang ein und dieselbe Verrichtung habe: trop souvent employés comme de simples manoeuvres, ils ne sont parfois exercés qu'à l'exécution de certaines pièces et non à l'ensemble de travaux de la profession; rarement les patrons ou les maîtres ouvriers, auxquels ils sont adjoints se donnent la peine de leur expliquer les règles et les principes, qui doivent les guider pour arriver à la meilleure exécution possible."

Selbſt wenn ſie die ganze drei- oder vierjährige Lehrzeit geduldig ausgehalten haben, geht ihr Können nicht über die Specialität hinaus, zu welcher ſie verwendet wurden; ein geſunder Wechſel der Thätigkeit, ein Fortſchreiten vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten hat nicht ſtattgefunden; ſie ſind in ihrer Erwerbsfähigkeit auf ein ſehr kleines Gebiet beſchränkt und müſſen, wenn ſie nicht gerade eine Werkſtätte finden, in welcher die gleiche Specialität verlangt wird oder wenn dieſelbe durch eine neue Erfindung entbehrlich wird von neuem anfangen, ſich einzulernen. Der einzige Unterſchied iſt, daß ſie jetzt das Recht in Anſpruch nehmen, ſich Arbeiter zu nennen, während ſie früher Lehrlinge hießen. Das Fabrikgewerbe pflegt derartige vernachläſſigte Zöglinge des Handwerks in ſeinem weiten Schooße aufzunehmen, und damit iſt ihnen die Ausſicht auf ſpätere Selbſtändigkeit für immer abgeſchnitten.

Hier und da findet man wohl noch einen Meiſter, der aus perſönlicher Gewiſſenhaftigkeit ſich nach Kräften um die Ausbildung von Lehrlingen bemüht. Ehre dieſen ſeltenen Ausnahmen; ſie ſehen ſich durchgängig, wie ich aus vielen Erkundigungen ſchließen darf, durch treues Aushalten der jungen Leute belohnt. Ueberhaupt iſt der Vertragsbruch derſelben keine ſo häufige Erſcheinung, wie man nach dem kläglichen Gezeter zünftleriſcher Reaktionäre anzunehmen geneigt ſein könnte.*) Wenn man aber die vorkommenden Fälle auf ihre Urſachen zu prüfen im Stande wäre, ſo würde ſich ohne Zweifel ergeben, daß die Mehrzahl auf ſolche Gewerbe entfällt, in welchen ohne eine umſtändliche und zeitraubende Unterweiſung ſeitens der Meiſter die Knaben zu einer Leiſtungsfähigkeit gelangen, welche derjenigen der Arbeiter wenig oder gar nichts nachſteht. Die letzteren erhalten Lohn, die erſteren nicht; die Ungerechtigkeit dieſes Zuſtandes tritt ihnen täglich ſchroff vor Augen; ſie berechnen ſich den Vortheil, welchen der Geſchäftsinhaber von ihnen zieht und ſehen auf ihrer Seite nicht einen entſprechenden Gewinn an Arbeitsgeſchicklichkeit oder Geldlohn. Ein Konkurrenzgeſchäft, eine Fabrik verheißt ihnen ſofort einen ihren Leiſtungen mehr entſprechenden Erwerb. Das rechtfertigt freilich den Lehrlingsvertragsbruch nicht, erklärt ihn aber zur Genüge. Man kann in den allermeiſten Fällen gar nicht mehr von einem gewerblichen Lehrlingsverhältniß ſprechen. Man hat es lediglich mit Kinderarbeit zu thun und mit einem Syſtem der Ausbeutung von Schwachen und Unmündigen, das noch immer zu den ſchwerſten ſittlichen Schäden geführt hat, wie die engliſchen Erhebungen über Frauen-

*) Der bekannte Tiſchlermeiſter Brandes hat in dem Gutachten des Vereins für Socialpolitik S. 39 eine haarſträubende Statiſtik über den Vertragsbruch der Tiſchlerlehrlinge in Berlin aufgeſtellt. Dieſelbe beweiſt m. E. nur, daß in den Berliner Tiſchlerwerkſtätten viel Kinderarbeit gebraucht wird und daß der Perſonenwechſel unter den jugendlichen Arbeitern aus irgend welchen Gründen ſehr ſtark iſt. In Frankfurt a. M. liegen, ſoweit meine Erkundigungen reichen, die Verhältniſſe durchgehends weit günſtiger. Dem Gutachten eines Buchdruckereibeſitzers entnehme ich, „daß das willkürliche Austreten der Lehrlinge in dieſem Geſchäftszweige hier zu den Seltenheiten gehört“ und doch giebt es Officinen, die faſt ausſchließlich mit Lehrlingen arbeiten. — In Frankreich, wo die Klagen über den Lehrlingsvertragsbruch nicht minder lebhaft ſind (Neuburg a. a. O. S. 195), betrugen doch in den Jahren 1870—73 die Klagen über Verletzung des Lehrvertrags, ſoweit ſie vor die Conseils de prud'hommes gebracht wurden, nur 5 % ſämmtlicher Streitfälle. Zeitſchr. der preuß. ſtatiſt. Bureaus 1876. Heft I. II., S. XIV.

und Kinderarbeit und selbst die sehr schonenden und übermäßig rücksichsvollen Berichte der preußischen Fabrikinspektoren beweisen. In allen Fällen, wo der Lehrling blos zu den rohesten und einfachsten Arbeiten zugelassen oder zu außergewerblichen Diensten mißbraucht wird, liegt eine Vertragsverletzung des Arbeitsgebers vor, der die Pflicht hat, ihn mit dem gesammten Geschäftsgebiete nach allen Einzelheiten vertraut zu machen. Es ist nur zu erklärlich, wenn das ungleiche Verhältniß zum Bruche führt, von dem sicher der „Lehrling" den meisten Schaden hat, indem er sich zum unselbstständigen Handarbeiter verdammt.

Ist denn aber der Rückgang der Berufsbildung eine auf das gewerbliche Lehrlingswesen allein beschränkte Erscheinung? Im Kaufmannsstande klagt man in ganz ähnlicher Weise über mangelhafte und einseitige Ausbildung der jungen Leute, obgleich man doch nicht wird behaupten dürfen, daß das vorzeitige Verlassen der Lehre hier eine häufige Erscheinung sei. In gar vielen Fällen ist die Behandlung der Kaufmannslehrlinge eine schlechte, die Aussicht auf eine gute Berufsbildung eine klägliche, die Arbeitszeit eine unverhältnißmäßig lange. In den üblichen Lehrkontrakten stipulirt sich der Prinzipal alle möglichen und unmöglichen Rechte, von Verpflichtungen desselben ist wenig, von Rechten des Lehrlings gar nicht die Rede. Es ist mir versichert worden, daß größere Geschäfte in den letzten Jahren die Commisstellen gleich dutzendweise mit Lehrlingen besetzt haben, um Salair zu ersparen. Man hat es eben auch hier in der Hand, dieselben rasch für einzelne Verrichtungen einzuschulen, sei's im Comptoir, sei's im Magazin, sei's endlich im Auslauferdienst. Zudem weiß man, daß die Lehrlinge ihre Zeit aushalten müssen, da im kaufmännischen Leben das Lehrzeugniß als unerläßlich gilt für weiteres Fortkommen. Das Angebot von Arbeitskräften ist eben hier ein ungesund großes und die vielfach eingerissene Unsolidität des Geschäftslebens zieht von den Personen mit derselben Gewissenlosigkeit ihren Profit, die im Waarengeschäfte leider so verbreitet ist.

Setzt auf der einen Seite die stark vorgeschrittene Specialisirung der Gewerbe und die weitgehende Arbeitstheilung in den Werkstätten der allseitigen Ausbildung der Arbeiter fast unüberwindliche Hindernisse entgegen, so ist auf der andern Seite auch nicht zu vergessen, daß gegenwärtig an das Gewerbe viel höhere allgemein technische Anforderungen gestellt werden. Das Gewerbe der Zunftzeit war nicht blos in der Zahl der Producenten geschlossen, sondern zerfiel auch nach Umfang und Art der Arbeitserzeugnisse in scharf gegeneinander abgegrenzte Gebiete. Der Schlosser und Schmied, der Klempner, der Gelb- und Rothgießer wußten genau zu sagen, wo ihre Arbeitsbereiche sich schieden; das gestattete ihnen, auf einem bestimmt abgeschlossenen Felde sich sicher zu bewegen. Die Gewerbefreiheit hat diese Grenzen aufgehoben; heute weiß schwerlich jemand zu sagen, was alles unter den Begriff der Schlosserei oder des Schmiedehandwerks fällt. Dazu sind eine Menge Erfindungen gemacht worden, deren Anwendung eine höhere technische Ausbildung, Einsicht in mancherlei Gesetze der Chemie, Physik, Mechanik ꝛc. voraussetzt. Das Kunstgewerbe ist ein eigenes weitschichtiges Gebiet, welches nicht blos eine geübte Hand, eine höhere Durchbildung des Geschmacks voraussetzt, sondern auch eine bedeutende technische Selbständigkeit, einen freien, verständigen Blick. Die Durchschnittsbildung des kleinen

Meisters genügt hier in den allermeisten Fällen den Zeitansprüchen nicht, und wenn ihn dies an und für sich schon in seiner Erwerbsthätigkeit schädigt, so macht es seine Stellung als Lehrer der Werkstätte doppelt ungenügend.

Die Nothwendigkeit, die Berufsarbeit des Einzelnen auf ein möglichst enges Gebiet zu beschränken, ist eine allgemeine Signatur unserer modernen Verhältnisse. Das Gewerbe theilt hier das gleiche Schicksal mit allen Zweigen menschlicher Thätigkeit, welche von den großartigen Fortschritten der Wissenschaft berührt worden sind. Universalgenies, die das ganze Wissen ihrer Zeit umspannen, sucht man jetzt selbst auf unseren Universitäten vergebens. Der Jurist, der Philologe, der Mediciner sieht sich auf eine Specialität seiner Fachwissenschaft beschränkt, und er arbeitet hier jedenfalls dann mit Erfolg, wenn eine gründliche allgemeine Schulung ihm den nöthigen Ueberblick verschafft hat, wenn er sich den Zusammenhang mit den allgemeinen Fortschritten der Forschung in seinem Fache zu bewahren versteht. Man findet es auf allen höheren Arbeitsgebieten selbstverständlich, daß eine besondere Unterweisung eintritt, welche von der praktischen Ausübung getrennt ist, weil man es für unverständig hält, die Rücksichten des Erwerbes, welche jeder Lebensberuf dem Einzelnen auferlegt, mit denen des Unterrichts ohne Schädigung eines von beiden Theilen vereinigen zu wollen. Nur auf dem gewerblichen Gebiete will man sich zu dieser Anschauung noch immer nicht erheben.

Hiermit meinen wir im Wesentlichen die Ursachen angedeutet zu haben, welche auf die Güte der deutschen Arbeitsprodukte nachtheilig eingewirkt haben. Es sind nicht die modernen Verkehrsverhältnisse und Produktionsformen an sich, welche für den Schaden verantwortlich gemacht werden müssen, sondern die Anwendung, welche dieselben auf deutschem Boden gefunden haben, die wirthschaftlichen und sittlichen Gebrechen, welche unter den veränderten Verhältnissen schrankenlos aufgewuchert sind. Bei der Raschheit, mit welcher die industriellen Umwälzungen mit der ihnen eigenen Zersetzung des alten Handwerks und des gewerblichen Mittelstandes über uns gekommen sind, bei den großen Bevölkerungs- und Berufsverschiebungen, deren Zeugen wir gewesen, sind ja unstreitig in raschem Anlauf große wirthschaftliche Fortschritte erzielt worden. Aber es ist auch ein gut Stück alter Ehrbarkeit und Tüchtigkeit verloren gegangen, dessen Ersetzung uns lange und mühevolle Arbeit kosten wird. Wundern darf man sich darüber nicht gegenüber einer Wirthschaftspolitik, deren einzige Stärke in der Verneinung bestand, die aber gesunder positiver Gedanken eben so wenig fähig war, als sie ein wahres Bewußtsein von der wirthschaftlichen und socialen Aufgabe des Staates besaß. Ihre Popularität beruhte einzig auf der Wegräumung veralteter und vielfach drückender Schranken; Neues wußte man nicht an die Stelle zu setzen. Man fühlte sich beengt in den alten Räumen; aber in dem neuen, größeren Hause, das wir bezogen, können wir nicht zur Behaglichkeit, zum Frieden und zur Ordnung gelangen. Vieles, was in anderen Ländern die frühere und stetigere Entwicklung, das rechtzeitige Eingreifen des Staates, die zwar ungeschriebenen, aber

mächtigen Gesetze gesellschaftlicher oder geschäftlicher Ueberlieferung und Gewohnheit von selbst gegeben haben, werden wir uns erst mühsam erkämpfen müssen. Moralpredigten sind hier, wie überall, von keinerlei Nutzen. Für Unreellität und schwindelhaftes Geschäftsgebahren, besonders im Großen, wird die öffentliche Meinung mehr und rücksichtsloser als bisher in Anspruch genommen werden müssen; für den Mißbrauch der Konkurrenz im täglichen Verkehr wird die Gesetzgebung überall da einzutreten haben, wo wichtige Lebensinteressen des Volkes auf dem Spiele stehen. Den alten Taxordnungen, den Vorschriften über Maß und Güte mancher Produkte lag sicher mehr socialpolitische Weisheit zu Grunde, als der Lehre vom „unbeschränkten Spiel der wirthschaftlichen Kräfte". Wir werden, wenn auch schwerlich hier, so doch an mancher anderen Stelle wieder auf die durch und durch politische und gesunde Anschauung unserer Voreltern zurückgreifen müssen, daß alle produktive Thätigkeit höheren gesellschaftlichen Zwecken diene und sich unterzuordnen habe, daß „zum gemeinen Besten", im Interesse der Gesammtheit der wirthschaftlich Schwache des Schutzes, der Starke der Schranken bedarf. Einige der gröbsten Mißstände werden durch die Reform des Aktiengesetzes, den Zeichen-, Muster- und Patentschutz getroffen werden. Die Wahrung der gewerblichen Interessen muß aus den Händen von Juristen und Verwaltungsbeamten in diejenigen von erfahrenen Fachmännern gelegt werden; an die Stelle des seitherigen müßigen Zuschauens muß eine planvolle Thätigkeit zur Gewerbebeförderung treten, für deren einzelne Zweige besondere Organe zu schaffen sind. Namentlich muß die Großindustrie aufhören, was sie so lange war, das Schoßkind der Regierungen zu sein, zumal sie die Mittel besitzt, sich selbst zu helfen.

Kein Vernünftiger wird sich einfallen lassen, die industrielle Entwickelung nach der Richtung des Maschinenbetriebes, der Arbeitstheilung, der Specialisirung da hemmen oder Zweige des Kleingewerbes künstlich konserviren zu wollen, wo die Fortschritte der Technik oder die Natur der Produktion auf diese Entwicklung hinsteuern. Man wird kurz sagen können, daß dies überall da der Fall ist, wo bedeutende Anlagekosten, Gleichmäßigkeit, Raschheit und Billigkeit der Produktion in Frage kommen. Aber es gibt daneben eine ganze Reihe von Arbeitsgebieten, auf welchen eine dauernde Konkurrenz zwischen Groß- und Kleinbetrieb sehr wohl möglich ist.*) Es ist wahr, der erstere hat in den verhältnißmäßig geringeren Anlagekosten, in dem billigeren Ankauf des im Großen bezogenen Rohmaterials, in dem rationelleren, kaufmännischen Vertrieb unläugbare Vortheile; aber diese werden beim Handwerk sicher oft genug aufgewogen durch die Möglichkeit sorgsamer Ausnutzung der Rohstoffe, durch die Detailkenntnisse des Kleinmeisters in den einzelnen Arbeitsverrichtungen, durch sein ständiges Mitarbeiten und Beaufsichtigen der Arbeiter. Vielfach findet auch hier schon die Anwendung der Maschine statt; aber sie verrichtet meist nur die gröberen

*) In der Schweiz können bei der Taschenuhrfabrikation die Fabriken die Konkurrenz der Handarbeit nicht aushalten; freilich ist auch im Jura die Specialisirung so weit fortgeschritten, daß eine Taschenuhr durch mehr als 300 Hände geht, ehe sie fertig ist. Im Schwarzwald leidet aus dem entgegengesetzten Grunde die Hausindustrie von den Fabriken. Jahrb. f. Nationalök. u. Statistik, XVIII (1872), S. 213 ff.

Vorrichtungsarbeiten (man denke an Kreis- und Bandsägen, Hobelmaschinen u. dgl.), welche starken Aufwand von Muskelkraft erfordern; Formgebung und Zusammensetzung hängt von individueller Geschicklichkeit und Geschmacksbildung ab. Nicht wenige Zweige des specialisirten Gewerbes gehören in diese Reihe; gerade hier sind die Anlagekosten wenig bedeutend und die Begrenzung des Arbeitsfeldes gestattet, im kleinsten Punkte die größte Kraft zu sammeln und in engem Kreise Vorzügliches zu leisten. Etablissements, in welchen Dampf- oder Wasserkraft an kleine Meister oder an Arbeiterfamilien der Hausindustrie vermiethet wird, bestehen bereits in Mülhausen, Nürnberg, Dresden und an anderen Orten; Genossenschaften und, wo nöthig, Staats- und Gemeindemittel, hätten hier einzutreten; daneben wäre das System der Rohstoffvereine weiter auszudehnen und ähnliche Genossenschaften für den kaufmännischen Vertrieb der fertigen Produkte zu bilden.

Gerade hier liegt eine Hauptursache des Verfalls der Kleingewerbe und der Rathlosigkeit und Muthlosigkeit, welche in Handwerkerkreisen gegenwärtig allgemein ist. Mit der Entwicklung der Großindustrie und der Erweiterung des Marktes wurden für den Einkauf der Rohstoffe und für den Verschleiß der Waaren Verhältnisse maßgebend, für deren Beherrschung der begrenzte Blick und die mäßige Bildung des kleinen Meisters nicht ausreichte. Der Boden begann ihm deßhalb bald auch da zu schwanken, wo er dem Großbetrieb technisch gewachsen war, sobald ihm ein kapitalkräftiger Unternehmer gegenüber trat, der jene Dinge nach kaufmännischen Principien betrieb, der die Verhältnisse des großen Marktes kannte und nach diesen Umfang und Art seiner Produktion einzurichten wußte. Viele der kleinen Leute verkümmerten bei der alten Weise lokaler Produktion; besten Falls legten sie einen Detailkram oder eine Schankwirthschaft an; die Mehrzahl fiel in die Hände jener kaufmännischen Zwischenglieder des Verkehrs, der Kommissionäre, Faktoren, Agenten, Verleger oder wie sie sonst heißen mögen. Man mußte die Früchte sauren Schweißes um Spottpreise verschleudern; der Grossist, der Exporteur zog den Hauptgewinn: er hatte immer etwas an der eingelieferten Bestellung auszusetzen, Preisreduktionen, Zahlung mit schlechten Geldsorten oder gar hochberechneten Waaren bildete die Regel, und vielleicht nie haben Wucherer, Magazininhaber u. dgl. die kleinen Leute schlimmer ausgebeutet, als in den vierziger und fünfziger Jahren unseres Jahrhunderts. Damals ging hauptsächlich der Zusammenhang dieser Producenten mit der Konsumtion und ein gutes Theil der alten technischen Tüchtigkeit verloren; Massenprodukte nach der Schablone, nach ausländischen Mustern und Moden wurden gefertigt; der Großhändler hätte den Mann ausgelacht, der ihm nach eigener Erfindung und Idee gearbeitete Erzeugnisse vorgelegt hätte. In einzelnen Gegenden wurde so besonders die Hausindustrie ausgesogen; ja die erstaunliche Niedrigkeit des Stückpreises und die Bedürfnißlosigkeit der Leute gestattete, sie auch da noch festzuhalten, wo in andern Ländern längst die Fabrik an die Stelle getreten war. Noch heute dauern diese Verhältnisse theilweise fort; ja das dem Fabrikarbeiter gegenüber verbotene Truckſystem ist in manchen armen Gegenden der Hausindustrie noch in voller Blüthe. Hier findet eine einsichtige Gewerbepolitik sehr viel zu thun. Sie kann dem kleinen Specialisten und Hausarbeiter zwar den alten Zusammenhang mit der konsumirenden Kund-

ſchaft nicht wiedergeben; ſie kann nicht verhüten, daß auf dem Weltmarkt die Kunſt und Geſchicklichkeit des einzelnen Arbeiters verſchwindet; aber es liegt in ihrer Macht, ihn der Ausbeutung durch Zwiſchenhändler zu entreißen, ihm Ermunterung und die Mittel zu freierem Streben und Schaffen zu gewähren. Staatliche oder kommunale Behörden können in die zerſtreute Produktion Einheit bringen, den Waaren Ruf und Abſatz verſchaffen, die Bildung von eigenen Handelsgeſellſchaften der kleinen Producenten anregen und befördern. Was auf dieſem Felde möglich iſt, zeigt die Hebung der Hausinduſtrie, insbeſondere der Uhrmacherei und Strohflechterei, im badiſchen Schwarzwalde. Ständige Gewerbehallen nach dem Muſter derjenigen in Triberg und Furtwangen bilden Centralpunkte für den Abſatz, wie ſie ſich nicht beſſer denken laſſen, zugleich aber auch eine ſtete Anregung zum Fortſchritt in der Technik und ein Mittel, den kleinen Producenten der Iſolirung und Verkümmerung zu entreißen. Früher waren vielfach gewerbliche Schauanſtalten in Anwendung, um die Güte und Beſchaffenheit gewiſſer Waaren zu prüfen und ſie, wenn ſie den Vorſchriften entſprachen, mit einem Stempel zu verſehen. Sie waren für den Export ſehr wichtig und erfüllten für den kleinen Gewerbetreibenden dieſelbe Beſtimmung, wie für den Großinduſtriellen die Fabrik- und Waarenzeichen. Bei lokal concentrirten Gewerbezweigen, beſonders der Hausinduſtrie, könnten ſie gewiß mit Vortheil wieder eingeführt werden.

Es iſt nicht der Zweck dieſer Ausführungen, eine Zuſammenſtellung der zweckmäßigſten Mittel zur Gewerbeförderung zu geben; es ſoll nur angedeutet werden, daß der Staat und die freiwillige Thätigkeit von Einzelnen und Genoſſenſchaften ein weites Feld vorfindet, auf dem die Hebung der Arbeitsgeſchicklichkeit, die Verbeſſerung der Mängel unſerer Induſtrieprodukte möglich iſt. Was bis jetzt geſchehen iſt, kam entweder blos den großen Unternehmern zu Gute, oder war ſo allgemeiner Natur, daß es für die Werkſtätte wenig Gewinn brachte. Ich brauche nur an die Induſtrieausſtellungen, die Gewerbemuſeen, die ſtändigen Sammlungen von Muſtern und Modellen, die Beſchaffung und Vertheilung oder Vermiethung von Werkzeugen aus Staatsmitteln, das gewerbliche Zeitſchriften- und Vereinsweſen zu erinnern — Alles gewiß ſehr gut gemeinte Beſtrebungen, aber zu unbeſtimmt, ins Blaue hinein. An dem anregenden Einfluß dieſer Mittel ſoll nicht gezweifelt werden; aber derſelbe iſt meiſt nur einzelnen ohnehin bevorzugten Kreiſen zu Gute gekommen; die arbeitenden Hände wurden darob nicht geſchickter, die Köpfe nicht heller. Es fehlt, um derartige Beſtrebungen fruchtbar zu machen, an einer gründlichen allgemeinen und einer genügenden fachlichen Bildung.*)

Erſt wenn es gelingt, dieſe nothwendige Vorbedingung jeder allgemeineren Einwirkung zu ſchaffen, werden die vorhin angeführten Mittel

*) Schmoller, Zur Geſchichte d. d. Kleingewerbe im 19. Jahrh., S. 689: „Gelingt die geiſtige und techniſche Hebung des Handwerkerſtandes wie des Arbeiterſtandes, ſo iſt damit das Wichtigſte erreicht. Es handelt ſich in erſter Linie um eine Erziehung der Leute zu anderen geſellſchaftlichen Gewohnheiten, zu anderen häuslichen Sitten, zu einem weiteren Blick, zu einer höheren techniſchen Bildung.“

höherer Gewerbeförderung wirklich die Kreiſe erreichen, für welche ſie berechnet und nothwendig ſind. Man betrachte nur die verſchiedenen gewerblichen Vereine. Abgeſehen von den Fabrikantenverbindungen zu ſchutzzöllneriſchen Zwecken oder zur Durchſetzung gemeinſamer Maßregeln gegen die Arbeiter, friſten die lokalen Gewerbevereine, die polytechniſchen Vereine, die Vereine für das Wohl der arbeitenden Klaſſe, oder wie ſie ſich ſonſt nennen, meiſt ein kümmerliches und künſtliches Daſein. In den Städten ſtehen vielfach Literaten und Advokaten an der Spitze, an kleineren Orten der Arzt, der Geiſtliche oder Schullehrer — gewiß immer wohlmeinende, aber ſelten ſachkundige Perſonen, mit deren Wirken der Verein ſteht und fällt. Daſſelbe Bild zeigen ſelbſt die für den kleinen Mann berechneten Schultzeſchen Genoſſenſchaften. Was aus eigener Initiative der Betheiligten hervorgegangen iſt, wie der Handwerkerbund und die Handwerkertage, war noch weniger erfreulich: ſie ſind über die herkömmlichen Anſchauungen nicht hinausgekommen; zünftleriſche Reaktionsgelüſte, Deklamationen über die angeblich aus der Gewerbefreiheit hervorgegangenen Schäden und Unordnungen machten ſich breit; nirgends ein energiſches Erfaſſen der gegebenen Zuſtände, nirgends ein kräftiges Vorwärtsſtreben.*) Das beweiſt zur Genüge, daß der Schwerpunkt der Frage auf dem Gebiete des allgemeinen und gewerblichen Bildungsweſens liegt.

Um hierfür den richtigen Maßſtab zu gewinnen, müſſen wir uns zu einer kritiſchen Ueberſchau der ſeitherigen Beſtrebungen und Veranſtaltungen auf dieſem Gebiete entſchließen. Wir knüpfen hier an das an, was früher über die Zuſtände im heutigen Lehrlingsweſen geſagt wurde. Die ſchwierige Frage will von ſocialen, pädagogiſchen und techniſchen Geſichtspunkten zugleich betrachtet ſein. Es gilt, den Blick feſt auf das Ziel gerichtet, ſich durch ein Wirrſal von Meinungen, durch eine Menge von ererbten Vorurtheilen durchzuarbeiten.

Die Vorſchläge, welche zur Beſeitigung der Mißſtände im gewerblichen Lehrlingsweſen gemacht worden ſind, halten faſt alle an der überkommenen Inſtitution feſt. Man meint, wenn man nur den Lehrling zwingen könne, die für nöthig befundene Lehrzeit auszuhalten, die techniſche Durchſchnittstüchtigkeit allmählich den Zeitanforderungen entſprechend erhöhen zu können. Es wird dann wohl noch ein Appell an die Gewiſſenhaftigkeit des Meiſters hinzugefügt, ſeine Pflicht ihm im Einzelnen eingeſchärft, oder gar der Wunſch ausgeſprochen, daß der Lehrling wieder, wie in guter alter Zeit, ein Glied der Meiſtersfamilie bilden möchte. Dieſer Wunſch wird natürlich unter den ſtädtiſchen Wohnungs- und Miethverhältniſſen ein „frommer“ bleiben. Von anderer Seite hat man dagegen mit Recht geltend gemacht, daß das Gewerbe

---

*) Vgl. V. A. Huber, Handwerkerbund und Handwerkernoth (Sociale Fragen VI). Nordhauſen 1867. Die Agitation der bis jetzt in den Anfängen ſteckengebliebenen Handwerkerpartei und der Agrarier ſteht auf derſelben Linie. Bis zu welch traurigem Grade der Verblendung ſelbſt ſonſt verſtändige Männer auf dieſem Wege gelangen können, zeigt Perrot, Das Handwerk, ſeine Reorganiſation und ſeine Befreiung von der Uebermacht des Großkapitals. Leipzig 1876.

im letzten Jahrhundert vielfach technisch verkümmert und verarmt sei und daß es hier nicht selten schwer halten dürfe, die rechten Lehrmeister zu finden. Und wenn sie sich fänden, sind dann die vorgeschlagenen Mittel*) — schriftlicher Abschluß der Lehrverträge, kriminelle Bestrafung des Lehrlingsvertragsbruchs, Gesellenprüfungen, Verpflichtung der Arbeiter, Lehrbriefe und Arbeitsbücher zu führen u. dergl. — eine Garantie für die Erlangung einer gründlichen gewerblichen Ausbildung? Zugegeben, daß man auf diese Weise die Lehrlinge zwänge, auszulernen: wird man auch die Meister zwingen können, sie das Erforderliche zu lehren? Ich muß das bezweifeln; ja ich behaupte: selbst wenn der Lehrherr seine Aufgabe noch so ernst nimmt, so machen in den meisten Fällen die Geschäftseinrichtungen, die Gliederung der Arbeit, die Specialisirung der Gewerbe, die Hast der Konkurrenz, einen stufenmäßig fortschreitenden Unterricht, eine genügende Einsicht in den Zusammenhang des Gewerbebetriebes, eine zur Selbständigkeit befähigende Ausbildung unmöglich. Unser Gewerbe, wo es nicht ganz verkümmert und verrottet ist, hat sich überall auf die größte Raschheit und Produktivität eingerichtet; jedem Arbeiter sind seine bestimmten Obliegenheiten angewiesen; Alles muß präcis in einander greifen; man schiebt den Lehrling als das unbedeutendste Glied des Mechanismus da ein, wo seine Arbeitskraft am nutzbringendsten verwendet werden kann. Er erlangt besten Falls Virtuosität in einer Anzahl von Einzelverrichtungen; Allseitigkeit und tiefere Einsicht in den Geschäftsbetrieb vermag ihm die Werkstätte nicht zu bieten. Was unter diesen Umständen Prüfungen helfen sollen, ist nicht einzusehen, zumal es geradezu in den meisten Gewerbezweigen unmöglich sein dürfte, den Inhalt derselben festzustellen. Keine Prüfung ohne festumgrenzte Arbeitsgebiete; keine Gesellenprüfung ohne Meisterprüfung! Die alte Gewerbeverfassung entstammt einer durchgebildeten Organisation; wer das Eine wiederherstellen will ohne das Uebrige, verräth wenig Einsicht. Freilich hat man auch den radikalen Vorschlag gemacht, das Lehrlingswesen zu bessern durch Schaffung „neuer Innungen". Von allen Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten, auf welche ein solcher Versuch heute stoßen müßte, abgesehen, genügt der oben gelieferte Nachweis, daß die alten Innungen in Hinsicht der gewerblichen Bildung sehr mangelhafte Institutionen gewesen sind, um uns jede Hoffnung zu nehmen, daß die neuen hierin glücklicher sein werden, im Falle sie an der alten Form der Werkstattlehre festhalten. Daß das Gewerbe ehemals über einen verhältnißmäßig besser durchgebildeten Arbeiterstand verfügte, lag in der Stetigkeit und Gemächlichkeit, zugleich aber auch in der technischen Beschränktheit der Verhältnisse; unseren Arbeitern würde auch die dreijährige Wanderschaft nie das sein können, was sie früher war, die eigentlichen Lehrjahre nach der vorausgegangenen Leid- und Prügelperiode.

Man darf sich das nicht verhehlen: die heutige Lehrlingsfrage ist viel schwieriger, als die der Vergangenheit. Auf der einen Seite ist durch die modernen technischen Erfindungen, durch die Anwendung der Naturwissen-

*) Es würde von keinerlei Nutzen sein, hier alle bis jetzt gemachten Vorschläge im Einzelnen zu prüfen. Wer sich über dieselben unterrichten will, findet in den oben angeführten Schriften überreiches Material. Das Gesagte charakterisirt die Richtung zur Genüge.

ſchaften auf die Gewerbe, durch die Steigerung der künſtleriſchen Anforderungen, durch die kaufmänniſche Betriebsweiſe das Maß einer den Zeitanforderungen genügenden gewerblichen Bildung ein weit höheres geworden; auf der anderen Seite verſchafft die Specialiſirung der Induſtrie, der Maſchinenbetrieb, die Arbeitstheilung, die wilde Jagd der Konkurrenz dem Arbeiter nur noch eine gewiſſe mechaniſche Geſchicklichkeit in einzelnen Verrichtungen.

Daraus ergeben ſich für die Löſung der gewerblichen Bildungsfrage zwei ungemein wichtige Sätze, die nur zu oft verkannt werden:

1. Der Gewerbetreibende bedarf einer bedeutend höheren allgemeinen Bildung, als er ſie gegenwärtig durch die Volksſchule erlangen kann.
2. Eine gründliche Fachbildung iſt bei Feſthaltung der ſeitherigen Form des Lehrlingsweſens innerhalb der Werkſtätte nicht zu erzielen. Es iſt eine Form der gewerblichen Ausbildung zu ſuchen, welche ohne Preisgebung der produktiven Zwecke den Unterricht zur Hauptſache macht und damit eine genügende Fachbildung ermöglicht.

Daß die gegenwärtige Durchſchnittsbildung unſerer Handwerker und Arbeiter den Zeitanforderungen nicht genügt, iſt eine längſt anerkannte Thatſache, deren Schwere vielleicht von niemanden lebhafter empfunden und auch anerkannt wird als von den Betroffenen ſelbſt. Man hat deßhalb ſchon ſeit dem erſten Auftauchen der „ſocialen Frage“ die Mängel der allgemeinen Bildung bei den Arbeitern und Kleingewerbetreibenden zu ergänzen geſucht. Arbeiterbildungsvereine wurden gegründet, hauptſächlich in den größeren Städten. Es fanden ſich politiſche Streber, aber auch wohlmeinende Männer aus den gebildeten Ständen, Gelehrte, Volksvertreter, Redakteure, Lehrer u. dgl., welche die Sache in die Hand nahmen. Eine Schaar von lernbegierigen Arbeitern war bald zuſammengebracht: es wurden ſogenannte populärwiſſenſchaftliche Vorträge gehalten, den einen Abend über die Ritterorden des Mittelalters, den andern über die Staatsverfaſſung der Athener, den dritten über die Spektralanalyſe, die Darwin'ſche Theorie, das Gefängnißweſen, und manches andere. Das ſind alles Gegenſtände, welche neben einem nicht unbeträchtlichen Maße allgemeiner Bildung tiefernſte Studien, ſchwierige Denkoperationen, manichfache Uebung und Anſchauung zu ihrem Verſtändniß vorausſetzen, was natürlich in einer flüchtigen Stunde nicht gegeben werden kann. Die Verſuche verwechſelten das Publikum und verfehlten nicht nur ihr Ziel, weil ſie geiſtige Bereicherung und Stärkung des Denkvermögens nicht zu geben vermochten, ſondern ſie richteten auch unendliches Unheil an, weil ſie durch das Aufpfropfen zuſammenhangsloſer wiſſenſchaftlicher Kenntniſſe jenes Schein- und Halbwiſſen, jene Bildungsheuchelei und jenen ſeichten, materialiſtiſch angehauchten Aufklärichт beförderten, an dem weithin die beſitzenden Klaſſen leiden.

Man hat ſich dann auch der Lehrlinge zunächſt angenommen und Fortbildungsſchulen für dieſelben errichtet zur Wiederholung und Erweiterung der in der Volksſchule erworbenen Kenntniſſe. Eine beſondere, von liberalen Abgeordneten gegründete Geſellſchaft für Verbreitung von

Volksbildung hat sich dieser Schulen hauptsächlich angenommen und sucht dieselben durch Zweigvereine möglichst allgemein zu machen. Durch eine rege Agitation einzelner für die Sache begeisterter Persönlichkeiten, durch öffentliche Versammlungen, durch Aussendung von Wanderlehrern hat die Gesellschaft eine ziemliche Verbreitung erlangt und in ihre Bestrebungen eine große Zahl bereits vorhandener ähnlicher Vereine (Gewerbe-, Handwerker-, Arbeiter-, Bildungs-, Bürgervereine) hereingezogen*). Für die erwähnten Fortbildungsschulen, deren Errichtung bereits durch die Gewerbe-Ordnung vorgesehen ist, wurde eine Staatsunterstützung erwirkt. Durch Ortsstatut kann der Besuch derselben für Lehrlinge und Arbeiter bis zum achtzehnten Lebensjahre obligatorisch gemacht und selbst die Meister zu Beiträgen für die Unterhaltung derselben herangezogen werden. In ähnlicher Weise ist man auf dem Lande mit Gründung sogenannter ländlicher Fortbildungsschulen vorgegangen, ja die Vorliebe für diese Institution geht so weit, daß neulich eine bekannte militärische Korrespondenz sogar von militärischen Fortbildungsschulen zu erzählen wußte, die in dem zu erwartenden preußischen Unterrichtsgesetze vorgesehen seien. *Das ganze Fortbildungsschulwesen ist nichts weiter, als das unerfreuliche Eingeständniß, daß in unseren Volksschulen nicht einmal das im bürgerlichen Leben auch für den Allergeringsten unbedingt erforderliche Maß von Elementarkenntnissen erworben wird.*

Schon im Jahre 1860 erklärten die vereinigten Minister des Handels, des Unterrichts und des Innern in Preußen, „daß eine vollständig genügende Wirksamkeit der Elementarschule die Fortbildungsschule überflüssig machen würde". Nach dem preußischen Landrecht soll die Volksschule „die für jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse" gewähren. Gewiß ein je nach den Fortschritten der Kultur sehr wechselndes Maß. Wird es heute erreicht? Nach einer preisgekrönten Schrift über die Fortbildungs-

---

*) Vgl. Statistik der mit der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung in Verbindung stehenden *Vereine für Volksbildungszwecke* nach dem Stande des Verwaltungsjahres 1874/75. Berlin, Franz Duncker. 1875. Es liegt mir durchaus fern, die Reinheit und Ehrlichkeit der Bestrebungen von Männern, wie dem verstorbenen Dr. Leibing, anzweifeln zu wollen. Aber ich muß gestehen, daß mir die Einsicht und der gute Wille mancher Leiter der Bewegung für das, was Noth thut, schon seit der Zeit zweifelhaft wurden, als ich einsah, daß sie die schweren Mißstände des Volksschulwesens gänzlich kalt ließen. Die angenommenen Wanderlehrer fröhnten derselben „zuchtlosen Halbwisserei", von der Treitschke mit gerechtem Zorne spricht, und die Enthüllungen des entlassenen Dr. Lindwurm waren nicht dazu angethan, Sympathien zu erwecken. Ein hervorragender Leiter der Bewegung, mit dem ich vor zwei Jahren über die Lehrlingsfrage und ihre Förderung durch die Ges. f. Verbr. v. Volksbildung sprach, erwiderte mir kurzweg: „Die Fortbildungsschulen gebe ich gerne preis; für uns ist der Kulturkampf die Hauptsache." — Es braucht kaum noch besonders darauf aufmerksam gemacht zu werden, daß hier überall lediglich von der *allgemeinen* Fortbildungsschule die Rede ist, wie sie in Norddeutschland durchweg die Regel bildet und auch von dem genannten Verein verstanden wird. In Sachsen, Großh. Hessen, einigen thüringischen Staaten u. s. w. ist dieselbe bereits obligatorisch; wer hier einen dem umständlichen Apparate nur halbwegs entsprechenden Erfolg erwartet, ist sicher ein unverbesserlicher Optimist, dessen pädagogische Einsicht kaum Neid erwecken dürfte.

ſchulen*) bietet eine mittelmäßige Volksſchule während einer achtjährigen Schulzeit ihren Schülern: „Fertigkeit im Leſen und im ſelbſtändigen Niederſchreiben einer einfachen Erzählung oder Beſchreibung ohne grobe orthographiſche Fehler, Uebung in Anwendung der Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen und Aehnliches.“ Das iſt kläglich wenig und könnte offenbar bei genügenden Lehrkräften und Lehrmitteln in der Hälfte der Zeit ſelbſt mit mäßig begabten Schülern erreicht werden. Doch darüber ſpäter. Hier iſt nur die Frage, ob denn die ſo viel beredeten Fortbildungsſchulen fähig ſind, das in der Elementarſchulzeit Verſäumte nachzuholen. Wer die Verhältniſſe kennt, wird nicht wagen, dieſe Frage zu bejahen.

Werfe man nur einen flüchtigen Blick auf die thatſächlichen Zuſtände, wie ſie mit wenigen Ausnahmen faſt überall beſtehen. Auf hohen obrigkeitlichen Befehl wird irgendwo eine „gewerbliche“ Fortbildungsſchule errichtet. Die Meiſter ſind nunmehr bei Strafe gehalten, ihre Lehrlinge und Arbeiter unter 18 Jahren wöchentlich zwei Mal Abends nach Feierabend, alſo etwa von 8—10 Uhr, oder auch des Sonntags in die Schule zu ſchicken. Da kommt denn ein Viertel- oder Halbhundert Lehrlinge aller Berufsarten zuſammen, müde und abgehetzt von des Tages oft zwölf- bis vierzehnſtündiger Arbeit, und beginnen nun unter Anleitung des Ortsſchullehrers ihre Uebungen. Die ſchwielige Hand, welche tagüber den Meißel oder Hammer geführt hat, ſoll nun mit gleicher Virtuoſität die Schreibfeder, den Zeichenſtift handhaben, das müde und ſtumpfe Hirn ſoll ſich ſchwieriger Gedankenarbeit anbequemen, im Rechnen, der Sprach- und Naturlehre, der Geographie und Geſchichte, wenn's gut geht auch der Geometrie, der Chemie und Phyſik. Iſt der Lehrer einer von den modernen, ſo kommen auch Buchführung, Stenographie, Wirthſchaftslehre oder eine neue Sprache auf die Tagesordnung. Der letzteren Gegenſtände nimmt ſich vielleicht der Redakteur des Lokalblattes an oder ſonſt eine ſchätzbare Lehrkraft. Ich habe alle Achtung vor dem Bildungsſtreben unſerer Arbeiterjugend, aber ich muß ſehr bezweifeln, ob es beſondere Vernunft verräth, ihnen Derartiges zuzumuthen, während ſie ihre ganze Kraft der Erzielung einer genügenden Erwerbsfähigkeit zuzuwenden haben. Die Vorbildung derſelben iſt natürlich ſehr ungleich; niemand weiß an welcher Stelle die Schule einzuſetzen, wo ſie aufzuhören hat. Bei der Kürze der Zeit, der Manichfaltigkeit der Unterrichtsgegenſtände, deren unmittelbarer Nutzen den Knaben nicht einleuchtet, darf man ſich über den Mangel an Intereſſe bei der Mehrzahl kaum wundern. Die Lehrer ſind, wie erwähnt, die am Orte angeſtellten Volksſchullehrer. Man darf mit hoher Befriedigung anerkennen, daß ſie ſich meiſt der ſchwierigen Aufgabe mit großer Liebe und Aufopferung unterziehen. Aber es heißt Unmenſchliches verlangen, wenn man meint, daß ein Mann, der über Tag 80—100 und mehr Kinder in aufreibender Anſtrenguu zu unterrichten hat, noch geiſtige Friſche genug behalten ſolle, um am Abend oder Sonntag ſich den Lehrlingen zu widmen. Die Väter der Städte ſind ſparſam; der Fall

*) C. Schröder, Die gewerbliche Fortbildungsſchule. Berlin 1872, S. 18. Die obigen Angaben ſind für den größeren Theil der Monarchie eher zu hoch, als zu niedrig gegriffen.

ist nicht so selten, daß den ohnehin schmal besoldeten Lehrern der Fortbildungsunterricht nicht besonders vergütet wird. Sie sind ja kraft ihrer Vokation auch hierzu verpflichtet. Das dient nicht gerade dazu, ihr Interesse an der Sache zu steigern. Man vertheilt dann wohl die Last auf alle verfügbaren Schultern, und es gibt thatsächlich Fortbildungsschulen, in denen heute der, über 8 Tage ein anderer und nach 14 Tagen wieder ein anderer Lehrer unterrichtet, bis die Reihe um ist.*) Mit welchem Erfolg, läßt sich denken. — Die gewerbliche Fortbildungsschule, wie sie gegenwärtig verstanden wird, als ein Lückenbüßer für die vernachlässigte allgemeine Volksschulbildung, ohne inneren Zusammenhang mit der Gesammtorganisation des Schulwesens, hat keinen vernünftigen Sinn. Sie ist geradezu schädlich, indem sie die unbegreifliche Gleichgültigkeit der Volksvertretungen und Regierungen gegen eine zeitgemäße Reform der Elementarschule erhält.

Man hat in den letzten zehn Jahren so oft das Wort gesprochen und drucken lassen: die sociale Frage ist eine Bildungsfrage. Wenn man diesen Satz allgemein nimmt, so ist er unrichtig, und jeder, der ihn nachspricht, gibt seiner socialen und wirthschaftlichen Einsicht ein Armuthszeugniß und verschiebt den Schwerpunkt der Sache. Die sociale Frage ist ihrem innersten Kerne nach eine wirthschaftliche Frage oder, wie jener Chartistenführer sagte, eine „Messer- und Gabelfrage" und kann nur durch wirthschaftliche Reformen auf Grund der allgemeinen Rechtsgleichheit gelöst werden. Es ist die Behauptung aufgestellt worden, daß die Entwickelung der Klassengegensätze nie bis zu der Schärfe gediehen sein würde, die sich wieder aus den letzten Reichstagswahlen offenbart hat, wenn die Regierungen seit Anfang dieses Jahrhunderts durch gründliche Reformen im Schulwesen dem Fortschreiten der Kulturgegensätze rechtzeitig Einhalt gethan hätten.**) Das ist unbedingt zuzugeben: der gewerbliche Mittelstand würde nicht in dem Maße social und technisch verkrüppelt und verkümmert sein; er würde durch zweckmäßige Organisation der Produktion auf Grund der Association manche, jetzt verlorene Position gehalten haben. Hirth sagt gewiß mit Recht: „Der Mensch, der keine allgemeine Bildung besitzt und nun zur Erhaltung des nackten Lebens gezwungen ist, auch beruflich auf jeden weiteren Gesichtskreis zu verzichten, muß nothwendig auf den Werth der Maschine herabsinken. Der niedrige Kulturgrad der kleinen Leute wird zum verhängnißvollen Schutzzoll für das Großkapital, dessen Prämie mit jedem neugeborenen Arbeiterkinde wächst." Wenn er nun aber weiter meint, durch einen großartigen „Kulturschub" der ungebildeten und in ihrer Lebenshaltung auf das Nothdürftigste herabgedrückten Klassen den letzteren eine gleiche „Bewaffnung im Kampfe

*) R. Nagel, Die gewerblichen Fortbildungsschulen der Provinz Preußen. Danzig 1875, S. 22. In Pr. Eylau wechseln so 7 Lehrer von Sonntag zu Sonntag, in Bischofsburg 6, in Liebemühl 4, von denen jeder je einen Monat unterrichtet. Ich selbst kenne einen Fall, wo die drei Lehrer eines Ortes sich den schmalen Verdienst (ich glaube 60 Pfennig pro Stunde) nicht einmal gönnten und von Woche zu Woche abgewechselt werden mußte.

**) G. Hirth, Ueber Volksbildung und Rechtsgleichheit. Zur Lösung der socialen Frage. 2. Aufl., Leipz. 1873. (Auch abgedruckt in den „Freisinnigen Ansichten der Volkswirthschaft und des Staates". Leipz. 1876, S. 53 ff.) Eine zwar nicht durchweg befriedigende, aber in ihren Grundgedanken bahnbrechende Schrift, die leider fast ohne Einfluß geblieben ist.

ums Daſein" geben zu können mit der Klaſſe, die ihnen im Streite um die Höhe des Arbeitsertrags und damit um die ſociale Stellung gegenüber ſteht, ſo iſt dies eine ſchöne und verführeriſche Täuſchung. Er vergißt dabei, daß die „Konkurrenzfähigkeit" der Perſonen, welche im wirthſchaftlichen Leben einander gegenüberſtehen, in erſter Linie auf ihrer Kapitalkraft beruht und erſt an zweiter Stelle auf ihren intellektuellen und moraliſchen Eigenſchaften. Darnach beſtimmt ſich der Einfluß einer erhöhten Geiſtesausbildung auf die Fähigkeit, dem volkswirthſchaftlichen Intereſſenkampfe gewachſen zu ſein. Doch mag immerhin eingeräumt werden, daß noch in dem erſten Drittel dieſes Jahrhunderts die Intelligenz gegenüber dem Beſitz eine höhere Bedeutung hatte, als jetzt, wo ſie ohne Unterſtützung deſſelben ſich nur ausnahmsweiſe und unter den größten Mühen Bahn zu brechen vermag. Aber auch noch unter den heutigen Verhältniſſen müßten die ſocialen Folgen eines auf der geſetzlich gewährleiſteten gleichen Rechtsbaſis aufgebauten Volksbildungsweſens ſich auf die Dauer auch wirthſchaftlich ungemein wohlthätig erweiſen. Erhöhte Bildung innerhalb einer ganzen Volksklaſſe hat eine Erhöhung der Lebenshaltung zur unmittelbaren Folge; mit der Erweiterung des konventionellen Bedürfnißkreiſes würde der Arbeitslohn ſteigen und darnach müßte ſich auf die Länge auch die ganze wirthſchaftliche Zuſammenſetzung der Geſellſchaft modificiren. Man hat es ja ſo vielfach beklagt oder getadelt, daß die Arbeiter meiſt die Lohnſteigerungen der induſtriellen Fluthjahre nicht zur Hebung ihrer materiellen und kulturellen Lebenshaltung zu verwenden wußten. Man hat daraus mit befliſſenem Eifer die Berechtigung ſchöpfen zu dürfen gemeint, ſich immer tiefer in jenes äſthetiſche Mißbehagen einzubohren, mit dem ſelbſt ſonſt wohlmeinende Männer der Arbeiterfrage gegenüber ſtehen. Ja man iſt auf dieſem Wege zu jener blöden Stumpfheit des politiſchen Denkens und der hiſtoriſchen Auffaſſung gekommen, von der aus man entweder die ganze Proletarierbewegung zuſammenkartätſchen oder ihr mit ein paar homöopathiſchen Receptchen, wie Schiedsgerichten, Gewerkvereinen, Hülfskaſſen ꝛc., friedliche Bahnen vorzeichnen zu können meint. Die allernächſte und allerhöchſte Aufgabe des Staates und der gebildeten und beſitzenden Klaſſe gegenüber der ſocialen Frage iſt unbedingt eine pädagogiſche: erſt wenn es gelingt, die arbeitende Klaſſe möglichſt allgemein an den Gütern der Kultur, an den geiſtigen Errungenſchaften der Gegenwart zu betheiligen, finden einſchneidende wirthſchaftliche Reorganiſationsgedanken eine ſolide Unterlage; erſt dann können wir ohne Beſorgniß vor ſonſt unvermeidlichen ſocialen Verwicklungen der Zukunft entgegenſehen und auf eine friedliche und befriedigende Löſung der materiellen Schwierigkeiten hoffen.

„Inhalt, Umfang, Allgemeinheit und Freiheit des Elementarunterrichts", ſagt Lorenz Stein, „bedeuten in ihrem Kreiſe die Kraft und die Richtung der ganzen ſocialen Bewegung einer Epoche, und zwar in der Weiſe, daß die Entſtehung und Ausdehnung deſſelben ſowie ſeine organiſche Verbindung mit dem allgemeinen Bildungsweſen den großen Prozeß der Hebung der niederen Klaſſen überhaupt, ſpeciell aber den der Hebung derſelben zum geiſtigen Leben der höheren bedeuten. Es iſt daher ohne eine wohl organiſirte Elementarbildung gar kein wahrer ſocialer Fortſchritt möglich; wo derſelbe dagegen fehlt, fehlt das große vermittelnde Glied für den Uebergang von einer Klaſſe zur andern, mit ihm das Element der Ausgleichung der

Klaſſengegenſätze, und der ſociale Kampf wird daher ein roher, gewaltſamer, der die Vermehrung der Wohlfahrt zum Inhalt und die Despotie zur Folge hat. Nur der tüchtige und allgemeine Elementarunterricht kann das ändern, faſt noch mehr durch ſein Princip als durch ſeinen Inhalt."

Dies iſt die ſociale Tragweite der Frage; die politiſche dürfte von ſelbſt einleuchten. Wir haben es hier zunächſt nur mit der techniſchen Seite zu thun; aber wir durften uns einer kurzen allgemeinen Erörterung nicht entſchlagen, um für die auf Grund dieſer zu ſtellenden Anforderungen den Maßſtab zu gewinnen. Ueber die Verpflichtung des Staates, „für die Bildung der Jugend durch öffentliche Schulen genügend zu ſorgen"*), bedarf es keiner Worte; ſie iſt wohl in allen deutſchen Staaten verfaſſungsmäßig anerkannt und erſcheint als nothwendige Konſequenz des allgemeinen Schulzwangs. Daß die dermaligen Leiſtungen der Volksſchulen durchgängig hinter den Zeitanforderungen zurückbleiben, iſt ſchon durch die Agitation für die obligatoriſche Fortbildungsſchule zugeſtanden, die am eifrigſten von gewerblichen Kreiſen betrieben wird. Die Frage liegt nun ſo: bedarf es einer immerhin nach manchen Beziehungen bedenklichen Ausdehnung des ſtaatlichen Schulzwangs bis zum achtzehnten Lebensjahre durch die obligatoriſche Fortbildungsſchule, wobei der Erfolg immer noch ein äußerſt ungenügender bleibt, oder läßt ſich der Zweck nicht vollkommener durch eine Hebung der Volksſchule erreichen?

Die Leiſtungen der letzteren entſprechen augenblicklich nur ihrer Organiſation und den auf dieſelben verwandten Mitteln. Trotz der gewaltigen Fortſchritte auf allen Gebieten der geiſtigen und materiellen Cultur ſteht die Volksſchule in Preußen und den meiſten anderen deutſchen Staaten noch immer auf dem Standpunkte, den ſie am Ende des vorigen Jahrhunderts eingenommen hatte.**) Das Lehrziel, welches ihr geſetzlich geſtellt iſt, iſt ein kläglich geringes und wird in den allermeiſten Schulen gar nicht einmal erreicht. Abgeſehen von der Dürftigkeit der Lehrmittel, der ſchlechten Beſchaffenheit der Schullocale beeinträchtigt die Ueberfüllung der meiſten Schulen im höchſten Grade die Erreichung eines befriedigenden Reſultats. Das Geſetz ſchreibt vor, daß von demſelben Lehrer höchſtens 80 Schüler gleichzeitig unterrichtet werden dürfen. Dieſe Zahl iſt, wie jeder Anfänger in der Pädagogik weiß, eine viel zu hohe; ſie hat ſelbſt bei der äußerſten Kraftanſpannung des Lehrers zur nothwendigen Folge, daß von den Schülern viel geſeſſen werden muß, aber erſtaunlich wenig gelernt wird. Allgemein gilt die Zahl von 40 Schülern als die höchſte, welche gleichzeitig mit Erfolg unterrichtet werden kann. Nun aber geht die Zahl in ſehr vielen Fällen, auf dem Lande ſogar in der Regel, über das geſetzlich zuläſſige Maximum hinaus. Am 1. Juli 1875 gab es nach einer officiellen Angabe im preußiſchen Staate 54,496 Elementarlehrerſtellen.***) Von dieſen

*) Worte der preuß. Verfaſſungsurkunde vom 31. Januar 1850.

**) Vgl. Gneiſt, Die Selbſtverwaltung der Volksſchule. Berlin 1869. Im Uebrigen ſ. die Schrift von Eduard Sack, Unſere Schulen im Dienſte gegen die Freiheit. Braunſchweig 1874.

***) Vgl. Jahrbuch für die amtl. Statiſtik des preuß. Staates, IV. Jahrg., 2. Hälfte, S. 54. 42 ff. Der Kürze wegen ſind ordentliche und Hülfslehrerſtellen im Text zuſammengezogen.

waren nicht weniger als 4508 oder 12 Procent derzeit unbesetzt; fast 1900 der letzteren wurden von ungeprüften Lehrkräften oder Präparanden verwaltet, d. h. halbwüchsigen Jungen von 14—16 Jahren, die sich auf den Besuch des Seminars vorbereiten. 2463 wurden von geprüften Lehrern anderer Schulen oder Klassen mitversehen, und 155 Stellen waren ohne alle Versorgung. Berücksichtigt man nun, daß jenes „Mitversehen" von 2463 Schulen oder Klassen nur dadurch möglich ist, daß immer je zwei Schulen, die „mitversehene" und diejenige, für welche der Lehrer ordnungsmäßig angestellt ist, leiden, bezw. nur die Hälfte des Unterrichts, der ihnen zukommt, empfangen, so wird man sich leicht eine Vorstellung von der herrschenden Noth und von den Resultaten des Unterrichts machen können. Auf je einen Lehrer entfallen — immer die Richtigkeit der amtlichen Statistik vorausgesetzt — durchschnittlich 75 Schüler (auf dem Lande 79, in den Städten 63). Ohne jeden Unterricht waren somit 11,625 Kinder, nicht ordnungsmäßig (d. h. durch Präparanden und „Mitversehen") unterrichtet 511,200 Kinder in 6816 Schulen bezw. Klassen. Auf dem Lande, aus dessen Schulen auch der städtische Arbeiter- und Handwerkernachwuchs zu einem bedeutenden Procentsatz hervorgeht*), sind die Volksschullehrer mancher Bezirke thatsächlich zu ambulanten „Schulhaltern" geworden. In nicht wenigen Theilen der alten Provinzen herrschen bekanntermaßen nach dieser Richtung entsetzliche Zustände. Unter den Einzelheiten, die dutzendweise zur Hand sind, sei nur folgender Bericht eines nationalliberalen Blattes hervorgehoben:

„Der Lehrermangel ist in einzelnen Bezirken der Provinz Schlesien so groß geworden, daß die Bestimmungen des Ministeriums über das Maximum der Schülerzahl nicht beachtet werden können. Nach dem in der General-Lehrerkonferenz in Kattowitz erstatteten amtlichen Berichte ergibt sich, daß in den ländlichen Schulen des Kreises achtzig Lehrer 11,390 Schüler unterrichten, also auf jeden Lehrer 142 Schüler kommen, während vorschriftsmäßig die Schülerzahl nicht über achtzig betragen soll. Aus dem Liegnitzer Regierungsbezirk wird ferner ein Fall berichtet, daß bei einer in dem Jahre schon einmal wegen Lehrermangels zeitweise geschlossen gewesenen Dorfschule abermals eine sechswöchentliche Unterbrechung eingetreten ist, weil der junge Lehrer zur Ableistung seiner Dienstpflicht eingezogen und ein Ersatz für ihn nicht zu beschaffen gewesen ist. Daß ländliche Lehrer in Ermangelung von Hülfslehrern weibliche Familienmitglieder mit der Ertheilung des Unterrichts betraut haben, gehört nicht zu den Seltenheiten und hat, auch wo eine Berechtigung der Hülfslehrerinnen zur Ertheilung von Unterricht nicht nachgewiesen war, die Zustimmung der Aufsichtsbehörden finden müssen, weil nur auf diese Weise die Fortführung des Unterrichts möglich wurde. Die gleiche Erscheinung zeigt sich übrigens bekanntermaßen fast in allen Provinzen und sie wird sich so lange wiederholen, bis die oft genug dargelegten Gründe, aus denen sie mit Nothwendigkeit erwächst, beseitigt sind."

Aber auch in den neuen Provinzen wird es bald kaum besser aussehen. Das ehemalige Nassauer Ländchen war früher der Trefflichkeit seiner Volksschulen wegen berühmt. Vor 1866 hatte auch das ärmste Dörfchen des Westerwaldes seinen Lehrer; im vorigen Jahre waren allein im Amte Usingen von 52 Schulstellen 13 unbesetzt.**) Die Gegend ist arm, die

*) Engel in der Zeitschrift des statist. Bureaus X (1870), S. 396.

**) „Frankfurter Anzeiger" vom 11. Februar 1876. Freilich leidet nicht allein Preußen unter der Misere des Lehrermangels. Aus den Thüringischen Staaten (mit Ausnahme von Sachsen-Weimar) waren noch vor kurzer Zeit ähnliche Klagen zu vernehmen. Das Schulwesen im Königreich Sachsen gilt für gut; dennoch theilte am 16. Januar 1876 der „Hamb. Corr." mit, daß nach Angabe des Bezirksschulinspektors

Dörfer liegen weit aus einander; wie ſich da die 26 unter dem Nothſtand des „Mitverſehens“ ſtehenden Schulen befanden, läßt ſich ahnen. Aehnliche Klagen erſchallen aus Hannover und Schleswig-Holſtein. Schon fängt man an, ſchätzbare Kräfte für das Lehrfach zu nehmen, wo man ſie findet. Trotz aller Staatsſubvention vermögen die Präparandenanſtalten und Seminarien wenig mehr als den natürlichen Abgang zu decken. Die Zahl der Lehrerinnen an Elementarſchulen, wo ihre Kräfte ſelten den Anforderungen gewachſen ſein dürften, hat ſich zwiſchen 1873 und 1875 von 3,177 auf 3,936 vermehrt. Ein Ende der Noth iſt gar nicht abzuſehen.

Ein weiteres Hinderniß für die Erzielung eines erträglichen Erfolges iſt die Organiſation der preußiſchen Volksſchulen. Die einklaſſige und die Halbtags-Schule herrſchen auf dem Lande überall vor; ja es ſcheint die Abſicht zu ſein, ſie zu eigentlichen Normalſchulen zu machen. Den einfachſten Lehrregeln zuwider werden hier Kinder jeden Alters vom 6. bis 14. Jahre in ein und demſelben Lokale von ein und demſelben Lehrer gleichzeitig unterrichtet, oder vielmehr die Mehrzahl wird „ſtill beſchäftigt“, während immer nur eine Abtheilung ſich der perſönlichen Unterweiſung des Lehrers erfreut. In der That genießt alſo der einzelne Schüler nur etwa den vierten Theil des Unterrichts, auf welchen er nach allen Regeln der Vernunft und nach dem Geiſt der Geſetze Anſpruch hat; für den größten Theil der Schulzeit hat er daneben die Befugniß, auf der Schulbank zu ſitzen und Arbeiten zu machen, die der Lehrer faſt nie im Einzelnen kontroliren kann, deren Nutzen demgemäß ein ſehr zweifelhafter iſt. Von der Beſchaffenheit der Schullokale und ihrer Ausſtattung mit Lehrmitteln iſt es räthlich, lieber zu ſchweigen. Das Verzeichniß der „unentbehrlichen Lehrmittel“ in den „Allgemeinen Beſtimmungen“ vom 15. Oktober 1872 iſt wahrlich kein Dokument, mit welchem der preußiſche Staat ſeine Kulturmiſſion beweiſen kann, und wie oft werden ſeine vierzehn Nummern nicht einmal komplet vorhanden ſein, obgleich ſich weder eine Wandkarte von Europa (geſchweige denn der übrigen Erdtheile) noch ein einziges Anſchauungsmittel für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht darunter befindet!

Ueber die Vorbildung der Lehrer iſt noch weniger Tröſtliches zu berichten. Die Leiſtungen der ſtaatlichen und privaten Präparandenanſtalten können nach ihrer ganzen Organiſation und nach der Dürftigkeit ihrer Ausſtattung keine glänzenden ſein, ſo viel Rühmens dieſelben ſich auch zu erfreuen haben. Einrichtung und Lehrziel der Seminarien entſprechen nach keiner Seite den Anforderungen der Zeit. Was z. B. an geographiſchem und geſchichtlichem Unterricht der Normallehrplan vorſchreibt*), geht nicht über das Maß hinaus, welches den 12—14jährigen Knaben der höheren Bürgerſchulen oder der mittleren Realſchulklaſſen geboten wird. Es iſt kaum glaublich, daß in der Mathematik das Gewöhnlichſte aus der ebenen Geometrie, in der Algebra die Gleichungen zweiten Grades (Reihen- und

---

Spieß in der Amtshauptmannſchaft Chemnitz allein 70 Lehrkräfte fehlten, von denen nur 24 durch die nächſte Kandidatenprüfung des Seminars in Zſchopau auf Erſatz zu rechnen hatten. In Baiern ſcheint es nicht beſſer zu ſtehen. S. König in den Gutachten des Vereins für Socialpol. über das Lehrlingsweſen S. 7. Im Uebrigen vgl. Sack a. a. O. S. 29 ff.

*) Man vgl. die Allgem. Beſtimmungen vom 15. Oct. 1872, S. 36 ff.

Logarithmenlehre nur ausnahmsweise!) das Endziel des Seminarwissens bilden. Nicht einmal für den Unterricht in der Muttersprache und Nationalliteratur ist genügend gesorgt. Kurz man kann sagen, daß die fachliche Ausbildung unserer berufenen Volksbildner hinter dem Maße erheblich zurückbleibt, welches gegenwärtig als das allgemeine Bildungsziel des höheren Bürgerstandes durch die Realschule erster Ordnung aufgestellt wird. Wie es mit der selbständigen Weiterbildung der jüngeren Lehrer aussieht, darüber wurden von genauen Kennern der Verhältnisse auf dem Erfurter Lehrertag wahrhaft haarsträubende Einzelheiten mitgetheilt. Nicht nur, daß ihnen die Hauptwerke unserer Dichterheroen kaum dem Namen nach bekannt seien: es fehle selbst nicht selten die Fähigkeit, orthographisch und grammatisch richtig zu schreiben. Ein Wunder, wenn es anders wäre! Das Seminar erzieht nicht zur geistigen Selbständigkeit, sondern begnügt sich mit einer nothdürftigen Drillung; die materielle Noth, der Zwang zu jeglicher Art von Nebenbeschäftigung, die Arbeitslast der Schule sind später nicht dazu angethan, Zeit und Kraft und Freudigkeit zu rüstigem Weiterstreben übrig zu lassen.

Der Gegenstand drängt uns diese Erörterungen auf; wir glauben eher zu hell als zu dunkel gezeichnet zu haben. Jeder, der sich die Frage stellt, ob unsere Volksschulen eine den Anforderungen des praktischen Gewerbelebens genügende Ausbildung gewähren, muß vor diesen, in melancholisches Grau gehüllten Hintergrund treten. Man kennt an leitender Stelle recht gut den schneidenden Widerspruch zwischen den Forderungen der Zeit und den thatsächlichen Zuständen des Volksbildungswesens. Der Erlaß vom 15. Oktober 1872 hat deßhalb im Anschluß an die bereits in vielen Orten bestehenden Bürger-, Mittel-, Rektor-, höheren Knaben- oder Stadtschulen eine Art oberer Volksschulen geschaffen, „welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogen. Mittelstandes in größerem Umfange berücksichtigen, als dies in den höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann. Es entspricht den Anforderungen der Gegenwart nicht nur, die bestehenden Anstalten dieser Art weiter zu entwickeln, sondern auch die Neuerrichtung derselben Seitens der Gemeinden thunlichst zu fördern". So das Ministerium, welches damit ein geradezu vernichtendes Urtheil über den Stand des Volksschulwesens ausspricht, es aber dem guten Willen und der Steuerkraft der Gemeinden überläßt, ob sie „den Anforderungen der Gegenwart entsprechende" Mittelschulen erhalten sollen oder ob sie sich mit der niederen Elementarschule begnügen müssen. Es ist im höchsten Maße bezeichnend, daß man die Verwaltung und die Aufbringung der Kosten für die Volksschulen den kleinen lokalen Verbänden überlassen hat ohne Rücksicht auf die ungleiche Wohlhabenheit der einzelnen Gegenden*) und daß man gerade an der Volksschule mit der Selbstverwaltung experimentirt, für die

*) Vergl. die nach der finanziellen Seite gewiß schlagenden Ausführungen von G. Hirth, Volksbildung und Rechtsgleichheit, S. 37 ff.; auf dem Gebiete der Schulaufsicht herrscht kaum weniger Unvernunft.

auf anderen Gebieten das Volk immer nicht reif genug ist. Wohin wir auf diesem Wege gelangen müssen, kann bei den herrschenden gesellschaftlichen und politischen Klassenströmungen kaum zweifelhaft sein.

Was die liberalen Parteien in Volks- und Gemeindevertretung bislang für die Schule gethan haben, ist ein klägliches Zeichen ihrer Kurzsichtigkeit und ihres Egoismus. Fast jeder Einzelne unter ihnen sieht die Unzulänglichkeit der Volksschule ein und wer die Mittel nur irgend zu erschwingen weiß, schickt seine Kinder nicht in dieselbe. Mit Aufbietung oft verhältnißmäßig bedeutender kommunaler Mittel hat man in den Städten und größeren Orten fast überall Rektoratsschulen, niedere und höhere Bürgerschulen, Realschulen erster und zweiter Ordnung, Gymnasien und Progymnasien errichtet. Die Institution des Einjährig-Freiwilligendienstes begünstigt in hohem Maße diese Anstalten; bei der Mehrzahl ihrer Schüler hat denn auch der Bildungstrieb mit der Erlangung der Freiwilligenberechtigung ein Ende. Diese Schulen belasten natürlich die städtischen Budgets schwer, wenn sie nicht gar Staatsunterstützung beanspruchen und erhalten; sie werden mit luxuriösen Schulhäusern, mit reichlichen Lehrmitteln, mit den besten Lehrkräften ausgestattet. Für die Volksschule wird natürlich um so weniger gesorgt, je weniger die Väter der Stadt, welche ja meist der besitzenden Klasse angehören, ein persönliches Interesse dabei haben. Sie ist schon thatsächlich in allen größeren und in vielen kleineren Städten zur Armenschule herabgesunken. Freilich schreiben die ministeriellen Bestimmungen vor, daß nur da die Errichtung höherer Schulen zulässig sein soll, wo für die Volksschule eine „ausreichende Fürsorge stattgefunden hat". Was aber hier als ausreichend angesehen werden darf, ist nach dem früher Bemerkten zum Erbarmen wenig. Das Schulgeld für die höheren Lehranstalten wird geflissentlich so hoch bemessen, daß der kleine Handwerker, der Arbeiter nicht daran denken kann, von ihnen für seine Kinder Nutzen zu ziehen, obgleich er durch seine Steuern zur Unterhaltung derselben beitragen muß. Für die Gymnasien und Realschulen ist das Schulgeld durch eine Ministerialverordnung auf 100 Mark normirt worden; manche Städte gehen noch darüber hinaus. Man schmeichle sich nur nicht mit der Einbildung, daß diese höheren Lehranstalten der Mehrzahl ihrer Schüler auch wirklich eine intensiv höhere Bildung gewähren. Ihre Organisation ist von unten an darauf berechnet, daß die Schüler den ganzen sechs- oder neunjährigen Kursus durchmachen; aber bei noch nicht 6 Procent ist das wirklich der Fall.*) Etwa 94 Procent der Zöglinge können oder wollen den Kursus nicht vollenden; sie treten schon aus den mittleren Klassen, besten Falles nach Erlangung des Freiwilligenrechts aus und sind für die betreffenden Anstalten eine schwere Belastung, für diejenigen Schüler, welche eine gründliche Vorbildung auf das Berufsstudium erstreben, ein großes Hinderniß. Thatsächlich steht ein solcher Gymnasial- oder Real-Tertianer oder Quartaner an wahrer innerer Ausbildung dem Knaben kaum gleich, welcher eine tüchtige württembergische Volks- oder preußische Mittelschule durchgemacht hat. Aber eine höhere Ausbildung ist auch von den Eltern meist gar nicht beabsichtigt; es kommt

*) Mascher, Das deutsche Schulwesen nach seiner historischen Entwicklung und den Forderungen der Gegenwart. S. 97.

hier derselbe Zug ständischer Abschließung, der in der ganzen Zeit liegt, den Betroffenen oft selbst nicht bewußt, zum Ausdruck: die Kinder der Besitzenden sollen nicht mit den Kindern des „gemeinen Volks" auf derselben Bank sitzen. Früher war es mindestens noch die Regel, daß durch die drei unteren Elementarklassen die Kinder aller Stände in derselben Volksschule beisammenblieben; jetzt hat auch das fast ganz aufgehört. Die meisten höheren Lehranstalten errichten sog. Vorschulen, in welchen die Kinder schon vom sechsten Jahre an für die Realschule oder das Gymnasium vorbereitet werden. Mit welchen pädagogischen Scheingründen man immer diese Einrichtung mag zu rechtfertigen suchen: vom socialen Standpunkte aus ist sie im höchsten Grade zu beklagen. Man versetze sich in den naiven Gedankenkreis eines solchen Kindes, das jene vornehme Schule besucht, während das Söhnchen des Handwerkers, der im Hinterhause, des Arbeiters, der in der Mansarde wohnt, zur Armenschule muß. Soll uns da nicht grauen vor der Zukunft, wenn wir mit ansehen müssen, wie dem heranwachsenden Geschlecht von Kindesbeinen an die Klassengegensätze eingeimpft werden, wie unsere künftigen Beamten, Kaufleute, Fabrikanten bereits in der Schule lernen, den Mann im Arbeiterkittel gering zu schätzen! *)

Von den Tribünen der Parlamente, von den Kathedern der Hochschulen, auf allen Straßen und Gassen ruft man dem Arbeiter zu: „Du bist frei, niemand hindert dich in der Entwicklung und Verwerthung deiner Kräfte, arbeite, spare nur, werde auch reich, wie diejenigen, welche du beneidest!" Aber die Gesellschaft versagt ihm die Mittel, schneidet ihm die Möglichkeit ab, sich die geistige Ausrüstung anzueignen, welche ihm die Fähigkeit verleiht, sich in seinem Thun über die Maschine, über das rein vegetative Dasein zu erheben. Ja sie leistet denjenigen noch allen Vorschub, welche aus seiner geistigen Inferiorität Vortheil ziehen. In den Gegenden der Hausindustrie verkümmern viele Tausende von Arbeiterkindern; vom frühesten Morgen bis in die tiefe Nacht hinein müssen sich die Händchen regen, um

*) Der „Bad. Beob." versichert in einer Correspondenz aus Pforzheim vom 16. Nov. 1876, daß sich auch in größeren süddeutschen Städten der Besuch der Volksschule fast nur noch aus den niedersten Klassen rekrutirt. In einer jetzt preußischen Provinzialstadt, deren Bürger sich ihres altüberlieferten demokratischen Geistes zu rühmen pflegen, wurde unlängst das Schulgeld für Realschulen erster Ordnung und das Gymnasium auf 120 M. normirt, für die Realschule zweiter Ordnung auf 100, für einige mittlere Anstalten auf 36—55 M., für die Bürgerschulen auf 18 M. In der Discussion der Stadtverordnetenversammlung wurde beantragt, das Schulgeld der höheren Töchterschule und das einer der beiden Realschulen erster Ordnung auf 150 M. zu erhöhen, weil eine große Anzahl von Eltern dies wünsche; im anderen Falle würde man nur dem Institutswesen Vorschub leisten. In derselben Stadt wurden die dunkeln und feuchten Räume, aus welchen das Gymnasium mit Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler auf Anordnung der Behörde hatte entfernt werden müssen, für eine Armenschule bestimmt — natürlich nach vorgängiger Renovation. Eine zweite Armenschule, welche eine Religionsgesellschaft aus eignen Mitteln unterhielt, ohne daß das städtische Kuratorium sich darum kümmerte, litt dermaßen an Ueberfüllung, daß die Behörde eine Reduktion der Klassen auf je 80 Kinder verfügen mußte. — Aus Mainz berichtete unlängst ein Frankfurter Blatt: „Man habe nahezu 200,000 M. für die Restauration des Theaters ausgegeben, aber eine gleiche Summe für Erbauung eines Schulhauses für zu hoch befunden. In alten, nothdürftig verbesserten Magazinen, in welchen die Fußböden cementirt seien, erhielten die Kinder Schulunterricht; wochenlang hätten die Schüler einzelner Klassen aus Mangel an Schulbänken sich auf den flachen Boden setzen müssen und Andere hätten mehrere Monate Ferien bekommen, da man keine Lokale, um sie unterzubringen, gefunden."

am Erwerb der Familie mitzuhelfen; die Lehrer klagen Jammer und Noth über die Schlaffheit des Körpers, die Stumpfheit des Geistes, die ihnen bei diesen Kindern täglich in der Schule entgegentritt.*) Daß die Vorschriften der Gewerbe-Ordnung über die Beschäftigung von Kindern in den Fabriken durchgehends seither nicht beobachtet worden sind, ist eine durch die Reichs-Enquête über die Frauen- und Kinderarbeit wie durch die Berichte der preußischen Fabrikinspektoren bestätigte Thatsache.**) Bekanntlich dürfen Kinder unter 12 Jahren in Fabriken überhaupt nicht, vom 12. bis 14. Jahre täglich nicht über 6 Stunden beschäftigt werden, Nachtarbeit ist gänzlich untersagt. Keine dieser Bestimmungen hat trotz der Bemühungen der Behörden bis jetzt überall Durchführung gefunden. Für die Fabrikkinder schreibt das Gesetz (G.-O. § 128) „täglich einen mindestens dreistündigen Schulunterricht in einer von der höheren Verwaltungsbehörde genehmigten Schule" vor. Wo solche Fabrikschulen — eine wirklich unverzeihliche Konnivenz der Gesetzgebung — errichtet sind, herrscht eine Klage darüber, „daß die in den Fabriken beschäftigten Kinder ebensowenig Zeit hätten, als Neigung zeigten, den Anforderungen der Schule an den häuslichen Fleiß zu genügen, daß in den Lehrstunden selbst aber ihre Aufmerksamkeit erschlaffe". In den drei Aachener Fabrikschulen wurden 1875 von drei Lehrern 136 Knaben und 220 Mädchen unterrichtet, in Burtscheid von einem Lehrer 115 Knaben, in Duisburg von einer dazu kränklichen Lehrerin eine Fabrikmädchenklasse von 170 Kindern: die geistige Ausrüstung, mit der diese Armen später in das Leben hinausgestoßen werden, kann man sich vorstellen.

Der Ertrinkende klammert sich an einen Strohhalm. Der Gewerbestand, welcher recht gut weiß, daß die nothwendigste Vorbedingung für die Erzielung eines tüchtigen und geschickten Arbeiterstandes eine gute Volksschulbildung ist, hat, soweit er nicht überhaupt an einer Besserung der Zustände verzweifelt, zum Theil der obligatorischen Fortbildungsschule seine Hoffnung zugewandt, zum Theil verlangt er eine Ausdehnung der Schulpflicht bis zum fünfzehnten Lebensjahre.***) Daß beide Vorschläge bei Fortdauer

*) Man vgl. die Ausführungen des Bürgermeisters Ludwig-Wolf von Großenhain in den Eisenacher Verhandlungen von 1873, S. 42 f.

**) Vgl. „Concordia" 1876, Nr. 20. Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirthschaft im deutschen Reich von Holtzendorff und Brentano, I. 1. N. F. 1877, S. 219 ff. Jahresberichte der preußischen Fabrik-Inspektoren 1874 und 1875. Namentlich herrschen in der Glas- und Zündwaarenfabrikation vielfach entsetzliche Zustände; s. Jahresber. pro 1875, S. 69 ff.; 1874, S. 50 ff.: „Die Schul-Inspektoren behaupten, daß nirgends der Schulbesuch der Kinder unregelmäßiger ist, als in den Gemeinden, in welchen Glashütten in Betriebe sind; die Kinder kommen entweder gar nicht zur Schule, oder sind durch die Nachtarbeit so erschöpft und ermüdet, daß sie dem Unterricht nicht zu folgen vermögen oder gar schlafen." Und dabei kündigt uns der „Reichsanzeiger" an, daß Modificationen der gesetzlichen Bestimmungen über die Kinderarbeit zu Gunsten der Glasindustriellen in der kürzlich stattgehabten Konferenz der Fabrikinspektoren vorgeschlagen worden seien!

***) In einer Petition von selbständigen Handwerksmeistern Berlins an das Abgeordnetenhaus um Einführung obligatorischer Fortbildungsschulen hieß es: „Es ist allgemein bekannt, daß sich der allergrößte Theil der jungen Leute, welche sich der Erlernung irgend eines Gewerbes widmen, aus denjenigen Volkskreisen recrutirt, welche in Bezug auf Schulbildung leider am schlechtesten dastehen. Aus diesem Grunde ist es eine Sache der höchsten Nothwendigkeit, für die weitere Ausbildung der Handwerkslehrlinge Sorge zu tragen, da ohne eine solche erweiterte Bildung der Handwerker den

der gegenwärtigen Verhältniſſe nur wenig beſſern würden, bedarf nach dem Geſagten keines weiteren Beweiſes. Eins muß man ſich immer vor Augen halten — und in der Betonung dieſes Punktes beſtärkt mich der Widerſtand vieler Lehrherren gegen den Fortbildungsſchulbeſuch der Lehrlinge —: *Sobald die Berufsbildung beginnt, muß die ihr zur Grundlage dienende allgemeine Bildung abgeſchloſſen ſein.* Ein einſichtiger Gewerbetreibender äußerte ſich über dieſen Punkt bei Gelegenheit der Reichs-Enquête über die Arbeiterverhältniſſe treffend wie folgt: „Ueberhaupt halte ich Fortbildungsſchulen für Lehrlinge für unpraktiſch. Wer mit mangelhaften Schulkenntniſſen in die Lehre tritt, hat, wenn er ſeine ganze Aufmerkſamkeit der Erlernung ſeines Geſchäftes widmen ſoll, keine Zeit und Luſt mehr, in die Schule zu gehen. Die kurze freie Zeit iſt überdies nothwendig zur Erholung des Lehrlings, wenn er zur Arbeit friſch ſein ſoll.“ Mich dünkt, das gilt für jeden Beruf: ohne ein genügendes Maß allgemeiner Bildung fehlt es dem ſpeciell fachlichen Unterrichte an der entſprechenden Unterlage. Wer in ein kaufmänniſches Geſchäft in die Lehre tritt, fährt gewiß übel, wenn er nicht genügend ſchreiben und rechnen gelernt hat. Von dem Studirenden der Medicin, der Jurisprudenz, des Ingenieurweſens fordert man das Maturitätszeugniß eines Gymnaſiums oder einer Realſchule, weil von dem durch daſſelbe gegebenen Maße von Kenntniſſen der Erfolg ſeines Fachſtudiums abhängt. Ueberhaupt hat ſich bei allen ſogenannten höheren Berufsarten eine mehr oder weniger ſyſtematiſche Verbindung des niederen mit dem höheren und fachmäßigen Unterrichte im Laufe der Zeit herausgebildet. Sollte für das gewerbliche Bildungsweſen nicht auf ähnliche Weiſe ein organiſcher Zuſammenhang herzuſtellen ſein?

Die Grundlage muß auf jeden Fall eine zeitgemäß eingerichtete Volksſchule für *alle* Stände bilden. Das fordern politiſche, ſociale und pädagogiſche Gründe. An die Spitze jeder geſetzlichen Regelung des Schulweſens ſollte man die Worte ſtellen, mit welchen Ariſtoteles ſeine Ausführungen über die Erziehung im achten Buche der Politik einleitet: „Da *ein* Ziel dem ganzen Staate geſetzt iſt, ſo müſſen auch alle Glieder deſſelben nothwendig ein und dieſelbe Erziehung haben; die Sorge für die letztere muß eine gemeinſchaftliche ſein und darf nicht Einzelnen überlaſſen werden.“ Es bleibt uns nur *eine* Wahl: entweder müſſen wir den Grundſätzen der formellen Rechtsgleichheit, deren theoretiſche Anerkennung — das ſei nicht vergeſſen — dem Liberalismus zu verdanken iſt, auf dem Gebiete der

heutigen Zeitverhältniſſen gegenüber ſeine geſellſchaftliche Stellung nicht mehr ſichern kann. Die Fortſchritte auf induſtriellem Gebiete fordern gebieteriſch, den Handwerkern eine größere Bildungsſumme zuzuführen, weil ohne dieſelbe der Gewerbetreibende ſeine Stellung als Staatsbürger nicht aufrecht erhalten und die mit derſelben verbundenen Aufgaben nicht in genügender Weiſe erfüllen kann. Wir ſind aber außerdem der feſten Ueberzeugung, und hoffen hierin mit dem hohen Hauſe der Abgeordneten vollſtändig übereinzuſtimmen, daß nur die mangelhafte Bildung in den Handwerkskreiſen es ermöglicht hat, daß die ſocialdemokratiſchen Agitatoren für ihre ebenſo thörichten als ſtaatsgefährlichen Lehren ein ſo gut zu beackerndes Feld unter den Arbeitnehmern gefunden haben.“ Ausdehnung der Schulzeit bis zum 15. Jahre gleichmäßig von einem Großinduſtriellen und einem Handwerker beantragt: Gutachten des Ver. f. Socialpol. üb. das Lehrlingsweſen, S. 7 u. 42. Ueber die Abhängigkeit jeder tüchtigen gewerblichen Bildung von dem Stande der Volksſchulbildung: *Eitelberger v. Edelberg*, Ueber Zeichenunterricht und kunſtgewerbl. Fachſchulen, S. 29.

geiſtigen Kultur einen thatſächlichen Inhalt geben, oder wir müſſen zum autokratiſchen Syſtem, zur Beſchränkung der Freiheit zurückkehren. Die Entſcheidung kann für alle diejenigen, welche an eine beſſere Zukunft der Geſellſchaft glauben, nicht zweifelhaft ſein. Die Worte Freiheit, Rechtsgleichheit, allgemeines Stimmrecht, Selbſtverwaltung bleiben leere Phraſen, wenn wir ihnen nicht denkende Bürger zu Trägern geben. Der ganze Kampf, für welchen ſeit einem Jahrhundert ſo viel Begeiſterung und ſo viel Blut verwendet worden, bleibt ein ſchlechter Spaß, eine thörichte Laune der Zeit, wenn er nicht wirklich für das Volk, ſondern für eine kleine Minorität geführt wurde, wenn es uns nicht gelingt, die politiſchen Staatsangehörigen auch geiſtig und wirthſchaftlich zu Vollbürgern zu machen.

Eine gründliche Reorganiſation der Schule iſt gleichbedeutend mit der Umwälzung eines großen Theiles des auf dieſem Gebiete ſeither zur Unehre der Nation Beſtehenden. Sie fordert zunächſt: Abſchaffung der lokalen Schulſocietäten, Uebernahme ſämmtlicher Koſten für allgemeine Bildungszwecke auf das Staatsbudget, Aufbringung der Mittel durch gerecht veranlagte Steuern, Aufhebung des Schulgeldes für die Volksſchule, dagegen billige Bemeſſung deſſelben nach dem Gebührenprincip für die Anſtalten, welche ſpecieller Berufsbildung dienen. Ferner gründliche Wegräumung des Standesſchulweſens und eine den Anforderungen der Zeit entſprechende Volksſchule, deren Beſuch für alle Stände obligatoriſch iſt. Alle Privatinſtitute ſind aufzuheben, weil in der Regel bei ihnen die Erwerbszwecke den Bildungs- und Erziehungszwecken vorgehen. Privatunterricht iſt nur in beſonderen, der behördlichen Prüfung und Genehmigung unterliegenden Fällen zu geſtatten. Die Beſchäftigung von Kindern in Fabriken iſt, ſo lange die allgemeine Schulpflicht dauert, nicht zuläſſig. Die höheren Bildungsanſtalten dienen vorwiegend Berufszwecken und ſind mit der allgemeinen Volksſchule in eine organiſche Verbindung zu ſetzen. Als Maßſtab des von der letzteren zu Leiſtenden muß zum Mindeſten das Ziel der jetzigen preußiſchen Mittelſchulen angeſehen werden. An die Volksſchulen haben auf der einen Seite die auf die Univerſität, das Polytechnikum ꝛc. vorbereitenden Gymnaſien und Realſchulen ſich anzuſchließen, auf der anderen Seite die gewerbliche Lehrzeit und in weiterer Linie techniſche Unterrichtsanſtalten, von denen ſpäter die Rede iſt.

Dies die Grundgedanken, deren Ausführung und Begründung an dieſer Stelle zu weit führen würde. Es genügt für den vorliegenden Zweck, die Forderungen für die allgemeine Volksſchule näher anzugeben. Sie ſind nicht ſo exorbitant, als ſie vielleicht auf den erſten Anblick erſcheinen.*) Die preußiſche Mittelſchule iſt natürlich keine vollkommene Einrichtung: aber in ihrem Rahmen läßt ſich unendlich viel Gutes und Tüchtiges erreichen, wenn es nur gelingt, einen genügend vorgebildeten Lehrerſtand zu erzielen. Die jetzigen Beſtimmungen über die Prüfungen der Lehrer an Mittelſchulen ſind

*) Auch Hirth, a. a. O. S. 46, meint: „Das mindeſte, was wir unter allen Umſtänden ſchon jetzt von den einzelnen Staaten verlangen müſſen, iſt, daß ſie mit thunlichſter Beſchleunigung die beſſere Stadt- oder Mittelſchule überall an die Stelle der unteren Volksſchule ſetzen und zwar zu allererſt da, wo unter dem bisherigen Syſtem und unter den Einwirkungen kulturfeindlicher Elemente die Volksbildung am meiſten zurückgeblieben iſt.“

viel zu dehnbar, die Kreiſe, auf welche ſie berechnet ſind oder doch thatſächlich Anwendung finden, viel zu bunt und zu ungleich vorgebildet. Von den Seminarien, wie ſie jetzt ſind, iſt noch viel weniger Heil zu erwarten. Die erſte Bedingung für das Gedeihen derſelben iſt die Anſtellung wiſſenſchaftlich gebildeter Fachlehrer und die Entfernung aller ungenügend ausgebildeten Lehrerbildner, der früheren Volks- oder Präparandenſchullehrer und Theologen, über deren Leiſtungen unter ihren ehemaligen Zöglingen nur eine Stimme herrſcht. Die Präparandenanſtalten ſind eine durchaus überlebte Inſtitution; ſie müſſen erſetzt werden, ſei es dadurch, daß man für die Aufnahme in das Seminar das Abiturientenzeugniß der Realſchule erſter Ordnung fordert; ſei es durch eine beſondere auf der einen Seite an die Volksſchule, auf der anderen an das Seminar anſchließende Vorſchule, für die ebenfalls wiſſenſchaftliche Lehrkräfte erforderlich ſind. Natürlich verlangen ſolche Anſtalten ganz andere Mittel, ein durch dieſelben ausgebildeter Lehrerſtand um das Drei- oder Vierfache höhere Beſoldungen, als ſie gegenwärtig gegeben werden. „Will man nach und nach das geſammte Lehrerperſonal", ſagt Hirth, „durch hochgebildete Leute erſetzen, die ihren Schulgemeinden in jeder Beziehung als Kulturmehrer zur Seite ſtehen, will man die Schulräume und die Unterrichtsmittel überall auf einen den Anſprüchen der Pädagogik und der Wiſſenſchaft entſprechenden Stand bringen, ſo wird man zu einem Budget kommen, das unſerem jetzigen Militäretat ſchwerlich viel aus dem Wege geht".*) Was die Geſtaltung der Volksſchule ſelbſt betrifft, ſo iſt als das Maximum der von einem Lehrer gleichzeitig zu unterrichtenden Schüler die Zahl 40 feſtzuhalten. In Städten und größeren Orten, wo es die Schülerzahl geſtattet, müßten unter allen Umſtänden den verſchiedenen Altersſtufen verſchiedene Klaſſen entſprechen. Auf dem Lande würde ſich in dünnbevölkerten Gegenden die zwei- oder dreiklaſſige Schule ſchwerlich umgehen laſſen; eine zweckmäßige Koncentration des Unterrichts und, wenn irgend möglich, eine Verminderung der täglichen Lehrſtunden würde auch hier geſtatten, Vieles zu erreichen. Der Unterricht hat überall nach Vertiefung, nicht nach Verbreiterung der Oberfläche zu ſtreben, wie ſie jetzt auf niederen und höheren Schulen an der Tagesordnung iſt. Darum iſt entſchieden vor der Aufnahme neuer Lehrgegenſtände zu warnen. Ueberall muß feſtgehalten werden, daß die Volksſchulbildung eine allgemeine Bildung iſt, die geiſtige Wegzehrung, welche jedem Menſchen in's Leben mitgegeben

*) A. a. O. S. 42. Hirth fordert deshalb die Unterhaltung der Volksſchulen auf Koſten des deutſchen Reiches und Einführung einer gerechten Reichseinkommenſteuer. Die Verfaſſungsverhältniſſe und die Finanzgeſtaltung des Reiches, wie ſie dermalen ſind, laſſen dieſen Vorſchlag mehr als bedenklich erſcheinen, ſo viel Verlockendes er ſonſt hat. Richtiger ſcheint folgende Erwägung: Eine in dem Grade gehobene Volksſchule, wie oben und von Hirth verlangt wird, würde Zöglinge liefern, welche der Mehrzahl unſerer jetzigen zum einj. Freiwilligendienſt Berechtigten an Intenſität der Bildung nicht nachſtänden. Jeder Grund gegen Verallgemeinerung der einjährigen Dienſtzeit, welche der Gewerbeſtand auch aus anderen Gründen fordern muß, fiele dann weg. Das Militärbudget reducirte ſich um ein Beträchtliches; ſo würde ein großer Theil der Koſten für die Schule frei. Der Reſt könnte durch eine zweckmäßig eingerichtete Wehrſteuer, die ich bei gehöriger Beſchränkung auf die Arbeitsfähigen und mit einer ſtarken Progreſſion in den höheren Stufen für eine durchaus gerechte Steuerart halte, gedeckt werden.

wird. Harmoniſche Entwicklung der geiſtigen und körperlichen Kräfte, Erziehung zur Selbſtändigkeit des Denkens und Wollens und damit zu einem tüchtigen Staatsbürgerthum iſt das Ziel. Pädagogiſch ausgedrückt liegt der Punkt, bis zu welchem jede Volksſchule zu gelangen ſuchen ſollte, da, wo es auch dem mäßig begabten Schüler möglich iſt, ſich ſelbſtändig fortzubilden.

Das ſind im Umriß die Forderungen, welche die Zeit, die heutige wirthſchaftliche Zuſammenſetzung der Geſellſchaft, die in unſer Staatsleben bis jetzt nur formell eingeführten Rechtsgrundſätze erheben. Sie ſind ideell; ſie ſollen es ſein. Daß es, ſelbſt den beſten Willen der herrſchenden Parteien vorausgeſetzt, in Jahrzehnten kaum möglich iſt, ſie völlig zu verwirklichen, weiß ich. Was nöthig erſcheint, iſt mit voller Beſtimmtheit angegeben; die Schulfrage muß von dem Unkraut der Phraſen und Schlagwörter endlich einmal befreit werden. Wer den Weg beginnt, ſoll klar die Richtung wiſſen, in der er zum Ziele gelangen kann. Sonſt bleibt er vernünftiger zu Hauſe.

Den Einfluß, welchen eine den Zeitanforderungen nur einigermaßen genügende Volksſchulbildung an und für ſich ſchon auf die techniſche Tüchtigkeit unſeres Gewerbeſtandes ausüben würde, kann man ſich nicht bedeutend genug vorſtellen. Es iſt nicht nöthig, hier auf Einzelheiten einzugehen; wer unſeren früheren Erörterungen gefolgt iſt, bedarf keines beſonderen Beweiſes. Iſt aber damit die Aufgabe des Staates gegenüber der gewerblichen Bildungsfrage erſchöpft? Offenbar handelt ſich's bei der profeſſionellen Ausbildung der Handwerker und Fabrikarbeiter um eben ſo gewichtige Lebensintereſſen der Geſellſchaft, als in anderen Fällen der Fachbildung, wo wir es ſelbſtverſtändlich finden, daß der Staat mit ſeinen Mitteln und mit ſeiner Aufſicht eintritt. Von den Univerſitäten und allen denjenigen Lehranſtalten, welche für ſogenannte höhere Berufsarten vorbereiten, kann hier füglich abgeſehen werden; es genügt, auf die Lehranſtalten für Bergbau- und Hüttenweſen, die mittleren und niederen Landwirthſchaftsſchulen, die Waldbau-, Navigations- und Handelsſchulen zu verweiſen — Einrichtungen, bei deren Gründung ja öfters ein unmittelbares ſtaatliches oder kommunales Intereſſe mitgewirkt haben mag, die aber von der Mehrzahl ihrer Zöglinge nur zum Zwecke privater Erwerbsthätigkeit benutzt werden. Wo von dem Staate ähnliche Anſtalten für den gewerblichen Unterricht eingerichtet worden ſind, da gehen dieſelben zunächſt an die Adreſſe der großen Fabrikanten und Unternehmer: in polytechniſchen Schulen und Gewerbeakademien iſt mehr als ausreichend für die Heranbildung von Ingenieuren, Architekten und überhaupt höheren Technikern jeder Art geſorgt. Das Privatkapital nimmt hier unbedenklich recht opulente Staatsunterſtützung entgegen und wir ſind nicht Willens, ihm dieſelbe ſtreitig zu machen, da wir einſehen, daß auf dieſem Gebiete zur Erzielung genügender Reſultate weder Privatanſtalten noch der bildende Einfluß der Praxis ausreicht. Nur wollen wir ſehen, ob auch für die niedere techniſche Ausbildung gleiche Grundſätze gelten. Allem Anſcheine nach fehlt es auch hier nicht an der Fürſorge des Staates, nur daß dieſelbe entweder an dem

Felde vorbeischießt, das sie treffen sollte, oder für das Bedürfniß nicht entfernt genügt.

Die Ursache liegt zum guten Theil darin, daß man über die thatsächlich bestehenden Verhältnisse in einer bösen Täuschung befangen ist. Man weiß, daß die Werkstätte keine tüchtigen Arbeiter liefert; aber man will oder kann nicht einsehen, daß die Arbeitseinrichtungen nichts weiter zu erwerben gestatten, als eine ziemlich eng begrenzte Handfertigkeit in Einzelverrichtungen. Man begnügt sich deshalb mit Einwirkungen ganz allgemeiner Art, von denen man hofft, daß sie dem Gewerbe doch irgendwie zu Gute kommen werden, ohne sich darüber weiter Sorge zu machen, daß deren praktische Verwendung ein höheres Maß von technischer Selbständigkeit und allgemeiner Bildung voraussetzt.

Um zunächst bei Preußen zu bleiben, so besteht hier seit einer Reihe von Jahren, ziemlich spärlich vertheilt, eine Anzahl sogenannter Gewerbeschulen. Es ist hier nicht der Ort, auf die jedenfalls belehrende Geschichte*) dieser Schulen näher einzugehen; nur das sei hervorgehoben, daß dieselben früher vorwiegend dem Handwerke dienten und demselben in ziemlich entsprechender Weise die allgemeinen theoretischen Kenntnisse in der Mathematik, den Naturwissenschaften und in den verschiedenen Richtungen des Zeichnens vermittelten. Zur Aufnahme genügten die durch erfolgreiche Absolvirung einer Elementarschule zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten. Durch Erlaß des Handelsministeriums vom 21. März 1870 sind dieselben reorganisirt, d. h. nach den Wünschen eingerichtet worden, welche sich aus den Bezirken der Großindustrie geltend machten. Zur Aufnahme ist das Zeugniß der Reife für die Secunda eines Gymnasiums oder einer Realschule I. O. erforderlich; neben den für die spätere gewerbliche Praxis wichtigen Fächern tritt die Rücksicht auf eine höhere allgemeine Bildung stark hervor: dem Unterricht in der deutschen, französischen und englischen Sprache, der Geschichte, der Geographie und Komptoirwissenschaft ist der dritte Theil der Lehrstunden zugewiesen. Der Cursus dauert drei Jahre; an die Absolvirung der beiden unteren Klassen (das ist die Hauptsache!) ist die Erlangung der Freiwilligenberechtigung geknüpft; die oberste (Fach-) Klasse zerfällt in vier Abtheilungen:

a) für die Vorbildung der Zöglinge zum Besuche einer höheren technischen Lehranstalt,
b) für Bautechnik,
c) für mechanisch-technische und
d) für chemisch-technische Gewerbe.

Das sind Schulen für künftige Ingenieure, Baumeister, Fabrikdirektoren, Vorbereitungsanstalten auf die Gewerbeakademie und das Polytechnikum, und wenn auch ein Theil ihrer Schüler unmittelbar in die Praxis übertritt, so war der Unterricht, dessen Organisation und Vertheilung auf die einzelnen Fächer noch obendrein aller Pädagogik Hohn spricht, doch viel zu allgemein-

*) Vgl. Walth. Zehme, Die Reorganisation des preuß. Gewerbeschulwesens im Jahresbericht über die höh. und nied. Gewerbeschule zu Barmen 1871. Außerdem Schmoller in Hildebrands Jahrb. für Nationalök. und Statistik XV (1870), S. 268 ff. — Statistisches Jahrbuch IV, 2, S. 122 ff. — Man vgl. auch die Debatte über den Wehrenpfennig'schen Antrag in der 20. Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 14. Febr. 1877.

theoretiſch, um die rechte Frucht für die techniſche Weiterentwickelung zu tragen.

Man hat ſodann die Fortbildungsſchulen mehr den gewerblichen Bedürfniſſen der Arbeiter und Handwerker anzupaſſen geſucht und hier das Hauptgewicht auf Zeichnen, darſtellende Geometrie und Modelliren gelegt.*) Dieſe Dinge ſind ſicher für jedes gewerbliche Fach wichtig; der große Fehler liegt nur darin, daß dieſe Abend- und Sonntagsſchulen ſich zu ſehr ins Allgemeine verlieren, daß ſie innerhalb des kurzen, ihnen zugemeſſenen Zeitquantums auch die in der Volksſchule vernachläſſigten Lehrgegenſtänge berückſichtigen wollen, daß es ihren Lehrern durchgehends an der geeigneten Vorbildung und der unerläßlichen Bekanntſchaft mit der Werkſtattpraxis fehlt. Wer einmal Gelegenheit hatte, eine Ausſtellung von Zeichnungen, die aus dieſen Schulen hervorgegangen waren, zu durchmuſtern, dem wird die Unfähigkeit der gewöhnlich für dieſes Fach herangezogenen Lehrkräfte grell vor Augen getreten ſein. Das Zeichnen iſt hier nicht die Fähigkeit, Gegenſtände richtig zu ſehen und in einer Fläche richtig darzuſtellen, ſondern die Linien einer Vorlage möglichſt genau nachzuziehen, wenn man ſich nicht gar zum Wiſchen, Kreideſchmieren und Farbenklexen verſteigt. Selbſt in größeren Städten, wo man unſchwer bei Aufwand einiger Geldmittel fachmänniſche Kräfte heranziehen könnte, begnügt man ſich mit ſeminariſtiſch gebildeten Lehrern, und wie auf den Seminarien der Zeichenunterricht beſchaffen iſt, davon kann der Umſtand allein eine Vorſtellung geben, daß von 99 preußiſchen Lehrer-Seminarien kaum ein halbes Dutzend Fachlehrer für dieſen Gegenſtand beſitzt. In den meiſten Zeichenſchulen für Lehrlinge fehlt der Anſchluß an die ſpeciellen Gewerbebedürfniſſe: neben dem Schuhmacher ſitzt der Zimmermann, neben dem Kunſttiſchler der Maler, neben dem Schloſſer der Buchbinder. Ein umſichtiger Lehrer wird ja nach Möglichkeit die einzelnen Profeſſionen berückſichtigen; aber wenn die Abtheilung nur einigermaßen zahlreich iſt, ſo iſt ein gleichmäßiger Maſſenunterricht kaum zu umgehen. Kein Wunder, daß man meiſt über die Anfangsgründe wenig hinauskommt, zumal ſich in Deutſchland noch faſt nirgends die Ueberzeugung Bahn gebrochen hat, daß das Zeichnen als ordnungsmäßiger Lehrgegenſtand der Volksſchule dieſelbe Berückſichtigung verdient, wie das Schreiben. Nur in Württemberg iſt man auf dem zuletzt angedeuteten Wege vorgegangen, und da hier überhaupt der Volksſchulunterricht auf verhältnißmäßig hoher Stufe ſteht, ſo nehmen auch die mit muſterhafter Sorgfalt und großer Sachkenntniß geförderten gewerblichen Fortbildungsſchulen unter allen ähnlichen Einrichtungen Deutſchlands den erſten Rang ein.**) Ihre Organiſation beruht auf Freiwilligkeit und Entgeltlichkeit: ſie rechnen auf die Elite des heranwachſenden Gewerbeſtandes;

*) Man vgl. den Erlaß des preuß. Kultusminiſters vom 17. Juni 1874 bei Nagel a. a. O. S. 42 ff. Während die Gewerbeſchulen vom Handelsminiſterium reſſortiren, fallen die gewerblichen Fortbildungsſchulen in den Geſchäftskreis des Kultusminiſters — natürlich, da ſie Lückenbüßer der Volksſchule ſind, für ihre ganze Richtung und Entwicklung aber im höchſten Maße nachtheilig.

**) Vgl. (Steinbeis), Die Entſtehung und Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsſchulen in Württemberg. Herausg. auf Veranlaſſung der Commiſſ. für d. gew. Fortb.-Schulen. Stuttg. 1873. — Ueber die Förderung der Kleingewerbe überhaupt in Württemberg ſ. Schmoller, Geſch. d. Kleingew., S. 322 ff., und die dort angeführten Schriften.

für die große Masse der Lehrlinge und Arbeiter bleiben sie da allerdings fruchtlos. Streben nach auch praktisch geschickten und ausübenden Lehrkräften, Sorge für Beschaffung und Zugängigmachung guter Lehrmittel, Anpassung an die speciellen lokal-gewerblichen Bedürfnisse zeichnen sie vortheilhaft aus. Sie leisten da sicher Vorzügliches, wo in einer Gegend ein besonderer Industriezweig vorherrscht und die Kräfte zu koncentriren gestattet, die anderwärts durch die Manichfaltigkeit der ins Auge gefaßten Lehrgegenstände zersplittert werden. Auch darf der Zeichen- und Modellirschulen des badischen Schwarzwaldes hier rühmend gedacht werden, welche sich in Auswahl und Anwendung des Lehrstoffs ganz an die altheimische Uhrenindustrie anschließen und diesen wichtigen Erwerbszweig nach der künstlerischen Seite kräftig zu fördern sich angelegen sein lassen.

Man sieht, die Bemühungen des Staats um die Hebung der gewerblichen Arbeitsgeschicklichkeit halten sich in engen und dazu wenig bestimmten Grenzen. Die materielle Unterstützung, welche er für die technische Erziehung des eigentlichen Arbeiterstandes gewährt, beschränkt sich auf ein sehr Geringes, da fast überall für die ärmlich dotirten Fortbildungsschulen die Gemeinden und die betheiligten Arbeitgeber aufzukommen haben. Derselbe Mangel einer sachkundigen Oberleitung, der die gewerblichen Interessen im Allgemeinen drückt, zeigt sich auch in der gewerblichen Bildungsfrage. Wir wollen, um ängstliche Gemüther nicht von vornherein abzuschrecken, nicht verlangen, daß das Lehrlingswesen, wie sich 1851 ein französischer Deputirter ausdrückte, einen Theil des öffentlichen Unterrichts bilden soll. Aber so viel darf man doch von einer verständigen Centralleitung erwarten, daß sie die anerkannt zweckmäßigen Anstalten, welche die Praxis aus dringendem Bedürfnisse bis jetzt nur vereinzelt für die Lehrlingsbildung geschaffen und ausgebildet hat, nach Kräften fördert und zu verallgemeinern sucht.

Solche vielversprechenden Anstalten sind die gewerblichen Fachschulen, bei denen nicht (wie bei den Fortbildungs- und Gewerbeschulen neben der Werkstätte) Theorie und Praxis als gesonderte Gebiete auseinanderfallen, sondern ein ganzes gewerbliches Specialfach in seinem praktischen Zusammenhang und gemäß den neuesten Fortschritten der Technik gelehrt wird. Den Uebergang von den gewerblichen Fortbildungs- zu diesen Fachschulen bilden die Lehrkurse, welche einzelne Fabriken in engem Anschluß an die Bedürfnisse des Etablissements für ihre jugendlichen Arbeiter eingerichtet haben. Da sich hier Theorie und Praxis in unmittelbarer Verbindung und fortlaufender Wechselwirkung erhalten lassen*), so leisten diese Anstalten sicher Tüchtiges und es ist deßhalb ihre Weiterverbreitung dringend zu wünschen. Die Fachschulen für Kleingewerbe sind ziemlich neuen Ursprungs; ihre Entstehung macht sich natürlich bei lokal koncentrirten Industriezweigen am einfachsten und leichtesten. Am verbreitetsten sind noch die Baugewerkschulen, deren Preußen allein 10 (wovon in Berlin 3) besitzt, neben ihnen die Webeschulen (in Preußen 3, in Württemberg 3, in Baiern 2). Buchdruckerschulen

*) Wie dies im Einzelnen sich ausnimmt, zeigen die Ausführungen von Meßmer über die Schuleinrichtungen der Maschinenwerkstätte in Grafſenstaden bei Straßburg: Gutachten des Ver. für Socialpol. über die Reform des Lehrlingswes., S. 128 ff. (Vgl. „Concordia" 1873, Nr. 5 u. 6.) Aehnliche Einrichtungen finden sich in der Fabrik von König und Bauer in Oberzell bei Würzburg: a. a. O. S. 1 ff.

finden sich in Leipzig und Berlin, in Dresden eine Schneiderakademie, in Landshut eine Töpferschule; es gibt Fachschulen für Bäcker, Bierbrauer, Uhrmacher, Maschinentechniker ꝛc. Die meisten dieser Anstalten sind aus privaten, höchstens noch mit Zuhülfenahme kommunaler Mittel errichtet; sie setzen zum Theil eine längere praktische Thätigkeit ihrer Zöglinge voraus und beabsichtigen nicht sowohl eigentliche Arbeiter, als Werkführer, Fabrikaufseher u. s. f. auszubilden.

In wahrhaft großartiger Weise ist Oesterreich mit der Gründung von Fachschulen vorgegangen; ja man kann sagen, daß neben Württemberg und in mancher Hinsicht Baiern Oesterreich der einzige Staat ist, welcher das gewerbliche Unterrichtswesen in einsichtiger und planvoller Weise fördert.*) In den Volks- und Mittelschulen ist dem Zeichenunterrichte als allgemeinem Bildungsmittel die gebührende Stelle angewiesen. Für die Lehrlinge schließt sich daran die gewerbliche Fortbildungsschule, welche für den Zeichen- und Modellirunterricht, auf den sie für gewöhnlich beschränkt ist, wo es die örtlichen Verhältnisse irgend erlauben, in Fachgruppen zerfällt, in denen die verwandten Gewerbe vereinigt sind. Durch die höhere Zahl der Lehrstunden, durch den bestimmten von Fachmännern entworfenen Lehrplan unterscheiden sich diese Schulen vortheilhaft von den entsprechenden preußischen. Sodann hat das österreichische Handelsministerium mit sorgfältiger Benutzung der bestehenden Industrieverhältnisse specielle Fachschulen gegründet, welche die besondere Aufgabe haben, das Kunstgewerbe in weitestem Umfange zu pflegen, d. h. alle diejenigen Gerwerbszweige, bei welchen es nicht blos auf technische Solidität und Genauigkeit, sondern auch auf die Bethätigung künstlerischen Geschmacks ankommt. Auch in mehreren deutschen Staaten hat man dem kunstgewerblichen Unterricht seit einigen Jahren erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet. Es sei hier nur erinnert an die Kunstgewerbeschulen in München, Nürnberg, Stuttgart, Karlsruhe, Dresden, an die Akademie der bildenden Künste in Leipzig, die Unterrichtsanstalten des deutschen Gewerbemuseums in Berlin, die Kunstindustrieschule in Offenbach, die Fischbach'sche Anstalt in Hanau. An kunstgewerbliche Museen schließen sich fast überall diese Lehranstalten an; es ist eine unter den Fachleuten viel verbreitete Klage, daß sie durchgängig zu sehr ins Große, Allgemeine wirken, daß sie thatsächlich ihre talentvollen Schüler dem Gewerbe entfremden und der Kunst in die Arme führen, oder daß sie doch mehr Dessinateure heranziehen, die nach allen Richtungen thätig sein wollen und sich deshalb keiner besonderen Technik recht anzupassen wissen. Wer auf der Münchener Ausstellung die Leistungen und Lehrmittel der verschiedenen kunstgewerblichen Schulen durchmustert und verglichen hat, dem hat sich gewiß die unerfreuliche Wahrnehmung aufgedrängt, daß die preußischen Bestrebungen auf diesem Gebiete an die süddeutschen, besonders die bairischen, bei weitem nicht hinanreichen, daß aber alle von der Gruppe der österreichischen Fachschulen übertroffen wurden, wie denn auch die Ausstellung der österreichischen Kunstindustrieleistungen klar bewiesen hat, wie viel wir noch auf diesem Gebiete zu lernen haben.

---

*) Ueber das Einzelne sei auf die S. 5 angeführten Schriften von Ilg und Eitelberger von Edelberg verwiesen.

Die österreichische Regierung hat dem kunstgewerblichen Fachschulwesen erst seit wenigen Jahren hervorragende Aufmerksamkeit gewidmet. Von den 39 Anstalten dieser Art, welche Ende 1875 bestanden, ist die erste 1869 errichtet worden, die meisten aber 1873 und 1874, also kurz nach dem großen „Wiener Krach". Die Schulen haben die Ausbildung von Arbeits- und Hülfskräften für einzelne Kunstgewerbe zum nächsten Zwecke. Man hatte in Oesterreich nicht den naiven Gedanken, der in einzelnen deutschen Städten noch vor kurzem hervortrat, daß es nur der nöthigen Geldmittel bedürfe, um an jedem beliebigen Orte eine reiche Blüthe kunstgewerblicher Thätigkeit aus dem Boden zu stampfen. Die österreichischen Fachmänner wußten sehr gut, daß es dazu vor allem örtlicher Anknüpfungspunkte innerhalb der bereits vorhandenen Gewerbs- oder Nahrungsverhältnisse bedarf, sodann aber auch der geeigneten Lehrkräfte.

Man hat deßhalb in Oesterreich Fachschulen zunächst da angelegt, wo ein bestimmter Industriezweig bereits fabrikmäßig betrieben wurde, um eine bessere Ausbildung des Fabrikarbeiterstandes zu erzielen. Hierhin gehören besonders die Textilzeichenschulen in Böhmen und Vorarlberg.

Sodann hat man durch dieses Mittel der unter den industriellen Verhältnissen der nächsten Vergangenheit vielfach in Verfall gerathenen Hausindustrie neues Leben einzuhauchen gesucht, zunächst in Gegenden, wo dieselbe eine alte Heimstätte hatte. Dahin sind zu rechnen die Schulen für Holzschnitzerei, Drechslerarbeiten, Quincaillerie, Glasindustrie in Tirol und Böhmen, die Goldschmiedschule in Prag u. a.

Weiter gab das Vorkommen eines kunstindustriell gut verwerthbaren Materials (Töpferthon, Siderolith, Marmor) in einer Gegend Anlaß zur Gründung von Schulen.

Endlich — und dies ist die Mehrzahl der Fälle — waltete bei der Gründung der Fachschulen die Absicht vor, die Erwerbsfähigkeit eines Bezirks in Anknüpfung an günstige örtliche Bedingungen durch Einführung eines neuen Erwerbszweiges (Holzschnitzerei, Spitzenindustrie) zu heben.

Vielfach wirkten mehrere dieser Momente zusammen. Die Aufgabe dieser Fachschulen läßt sich mit wenigen Worten bezeichnen. Sie suchen zunächst durch einen gründlichen Zeichen- und Modellirunterricht die nothwendigsten Vorbedingungen für künstlerische Geschmacksbildung zu schaffen. Daran schließt sich praktische Unterweisung in der Ausübung der betreffenden Gewerbe, der Behandlung des Materials, der Bethätigung eines geläuterten Geschmacks. Endlich haben sie die Aufgabe, durch die Gediegenheit ihrer Leistungen den örtlichen Gewerbeanlagen als Musterwerkstätten zu dienen.

Natürlich können nur dann diese Schulen den verschiedenen Zwecken genügen, wenn tüchtige, sowohl theoretisch als auch ganz besonders praktisch gebildete Lehrer an ihrer Spitze stehen. Man begegnet in Deutschland sogar in den für diese Dinge maßgebenden Kreisen der Einbildung, daß jeder Zeichenlehrer einer Volks- oder Realschule auch den gewerblichen Zeichenunterricht geben könne, daß jeder Maler oder Bildhauer oder Architekt sich zum Direktor einer Kunstindustrieschule eigne. In Oesterreich werden

die Lehrer der Fachschulen für ihren Beruf eigens in der Kunstgewerbeschule des österreichischen Museums in Wien vorgebildet, und man hat hier die sehr beachtenswerthe Erfahrung gemacht, „daß ein junger Mann, welcher früher schon einem praktischen Gewerbe angehört hat, also z. B. Weber, Tischler oder Bildhauer gewesen ist, relativ immer schneller sich in seiner neuen Lehrerstellung zurecht findet, als derjenige, welcher nur eine allgemeine Schulbildung mitbringt.“ — Im Allgemeinen sei noch bemerkt, daß sämmtliche Fachschulen unter einer sachkundigen Oberleitung stehen, daß Lehr- und Arbeitsmittel, wie alle sonstigen auf ihr Gedeihen gerichteten Impulse von dem Wiener Gewerbemuseum ausgehen und daß an ihrer weiteren Ausbreitung und Nutzbarmachung für das industrielle Leben des vielgestaltigen Kaiserstaates eifrig gearbeitet wird.*)

Oesterreich hat uns die Bahn gebrochen, auf welcher wir ihm folgen müssen, wenn bei unseren kunstindustriellen Bestrebungen nicht Zeit, Geld und Kraft vergeudet werden soll. Vereinzelt ist man auch in Deutschland schon mit der Gründung specialisirter Fachschulen vorgegangen. Baiern besitzt Holzschnitzschulen in Berchtesgaden, Roding und Partenkirchen, Württemberg hat eine Gravir- und Ciselirschule in Schwäbisch-Gmünd, das kleine Reuß hat eine Holzschnitzschule in Schleiz eingerichtet, um diesen Gewerbszweig in seinen Oberlanden einzuführen, eine gleiche Anstalt wurde im vorletzten Jahre von dem Maler Magnussen in Schleswig gegründet, um die dort früher eifrig betriebene Schnitzkunst wieder zu beleben. In Preußen fehlt es mindestens auf Seiten der Regierung noch ganz an einer planmäßigen Thätigkeit auf diesem Gebiete. Vereinzelt beginnen sich hier und da Privatkräfte zu rühren und sich in kunstgewerblichen Vereinen zusammen zu thun. Man folgt hier den Münchener Anregungen; aber man scheint noch lange nicht überall begriffen zu haben, was die Münchener Ausstellung und die Debatten der dort versammelten Fachmänner bis zur Evidenz bewiesen haben, daß nur durch gut geleitete und eingerichtete Specialfachschulen der Weg zum Ziele führt.

---

*) Um eine Vorstellung von der Thätigkeit des österr. Handelsministeriums zu geben, führe ich nach Ilg, Vorrede S. VIII, nur Folgendes an: Von den Provinzen sind bisher Tirol und Vorarlberg mit 12, Kärnthen mit 3, Oberösterreich mit 3, Niederösterreich mit 1, Mähren mit 2, Böhmen mit 17 derartigen Fachlehranstalten bedacht. Was die übrigen Kronländer anbelangt, so sind die Vorarbeiten für Errichtung verschiedener Schulen eifrig im Gange und hat das Ministerium durch manichfache Förderung und Unterstützung tüchtiger Elemente aus den betr. Ländern in der Kunstgewerbeschule des Museums für geeignete Lehrkräfte dieser projektirten Bildungsanstalten vorgesorgt. Nach den Materialien ordnen sich die gegenwärtig bestehenden Fachschulen in die Kategorien der Holzschnitzerei, Tischlerei und Dreherei, Marmor- und Serpentinbearbeitung, Porzellan-, Fayence- und Siderolith-Industrie, Glasdekoration, Gold- und Silberarbeit, Schlosserei, Weberei, Stickerei und Spitzenindustrie, sowie schließlich der Spielwaarenerzeugung. — Ein reiches Material für das kunstgewerbliche Schulwesen findet man noch in dem „Bericht über die Verhandlungen in den aus Anlaß der Jubelfeier des Münchener Kunst-Gewerbe-Vereins am 25., 26., 27. Sept. 1876 veranstalteten Versammlungen von Künstlern, Kunstindustriellen und Freunden des Kunstgewerbes. München 1876.“ Ich will hier noch besonders bemerken, daß weiterhin im Text unter Fachschulen überall nur solche Anstalten verstanden werden, welche den Zweck haben, Gewerkslehrlingen und Gesellen eine höhere fachliche Ausbildung zu geben, als es in der Werkstätte geschehen kann — nicht Kunst- oder gewerbliche Realschulen.

Aber wir dürfen bei dem Kunſtgewerbe nicht ſtehen bleiben; wir müſſen das hier bewährte Fachſchulſyſtem auch auf eine große Anzahl anderer Gewerbe ausdehnen, namentlich auf diejenigen, bei welchen phyſikaliſche, mechaniſche, chemiſche, mathematiſche Kenntniſſe zum vollen Verſtändniß erforderlich ſind, oder wo wegen der fortgeſchrittenen Arbeitstheilung die Praxis das Gewerbe nicht in ſeinem vollen Umfange lehren kann. Natürlich ſind derartige Special-Lehranſtalten nur in Großſtädten und an Orten, wo ein beſonderer Induſtriezweig reichlich genug vertreten iſt, anwendbar. Es iſt dabei immer feſtzuhalten, daß praktiſche Arbeiter ausgebildet werden ſollen; die Technik iſt die Hauptſache, alles unfruchtbare Theoretiſiren iſt ſtreng fern zu halten.

Es liegt mir daran, gerade hier nicht mißverſtanden zu werden. Keinem halbwegs Vernünftigen wird es einfallen, die gewerbliche Ausbildung zu einer rein theoretiſchen machen zu wollen. Wir leiden ohnehin auf allen Gebieten der Fachbildung genug darunter, daß die Köpfe mit unfruchtbarem Wiſſen vollgeſtopft werden und daß ſelten das rechte Können erzielt und die Anwendung der meiſt todt bleibenden Schätze auf das Leben gelehrt wird. Auf unſeren Univerſitäten hat man ſeit langem in unverantwortlichſter Weiſe die Buchdruckerkunſt ignorirt, bis man endlich einſah, daß es mit den Vorträgen allein nicht gethan iſt. Für Philologen, Hiſtoriker, Juriſten, Nationalökonomen hat man allmählich Seminare errichtet, in welchen der Student ſelbſt praktiſch in methodiſcher Forſchung arbeiten lernt. Die Mediciner waren ſchon längſt ſo klug. Von unſeren akademiſch gebildeten Architekten hörte ich vor kurzem einen namhaften Bauunternehmer ſagen: „Sie haben alle möglichen konſtruktiven und artiſtiſchen Feinheiten ſtudirt; aber wenn ſie auf die Bauſtelle kommen, kann ſie ein Maurergeſelle belehren.“ Die jungen Lehrer unſerer Gymnaſien und Realſchulen machen Anfangs in der Schule die merkwürdigſten Mißgriffe und Experimente, weil ſie wohl irgend eine humaniſtiſche oder exakte Wiſſenſchaft ſtudirt haben, in der praktiſchen Pädagogik aber von jedem Dorflehrer Unterweiſung annehmen können. Vielleicht finden viele vermöge ihrer höheren Bildung nach mancherlei Umwegen die rechte Bahn, nachdem ſie ſo unſanft aus den Himmeln der Theorie in die Waſſer der Praxis gefallen ſind; für die Induſtrie iſt ein ſolcher Weg ſchlechterdings unmöglich. Vieles was der Gewerbsmann lernen muß, iſt das Reſultat uralter Erfahrung und Uebung. Es läßt ſich nicht in Lehrſätze faſſen, nicht durch die detaillirteſte Beſchreibung begreiflich machen, ſondern nur durch praktiſche Uebung in der Anfertigung der Gegenſtände ſelbſt, durch längere Erfahrung in Handhabung von Stoff und Werkzeug erlernen. Wie der Schreiner ein Fournir richtig aufſetzt, daß es weder Blaſen wirft noch Riſſe erhält, wie der Metallarbeiter beim Härten und Löthen zu verfahren hat, eine Menge Kunſt- und Handgriffe können nur in der Werkſtätte ſelbſt durch Erfahrung und Uebung angeeignet werden. Was helfen die geſchmackvollſten Zeichnungen, die umfaſſendſte Kenntniß aller Stilarten und ihrer Feinheiten, wenn der Zeichner die Rückſicht auf das Material und auf die Grenzen der Technik aus den Augen geſetzt hat, wenn der Arbeiter nach ſeinen Vorlagen nicht arbeiten kann?

Sollen darum in gewerblichen Fachſchulen wirkliche Arbeiter, nicht blos Künſtler oder Deſſinateure oder Fabrikaufſeher gebildet werden, ſo iſt un-

umgänglich nöthig, daß ihre Schüler vorher eine Zeitlang in der Werkstätte gearbeitet und sich hier alle die konkreten Anschauungen von Material, Werkzeugen, Handwerksmanipulationen angeeignet haben, welche sie zum Begreifen und zur richtigen Anwendung der theoretischen Unterweisung erst befähigen, sie vor Abwegen in ihren Bestrebungen bewahren, ihnen die Rückkehr in die Werkstätte leicht und einen veredelnden Einfluß der Fachschule auf das Gewerbeleben möglich machen.*) Wie lange diese praktische Thätigkeit dauern soll, muß je nach der Natur der einzelnen Gewerbe verschieden bestimmt werden; im Durchschnitt dürfte ein Zeitraum von zwei Jahren genügen. Innerhalb dieser Zeit behandle man den jungen Menschen als das, was heute der Gewerbslehrling schon fast überall ist, als jugendlichen Arbeiter, der je nach dem Umfange seiner Handfertigkeit gelohnt wird.**) Man verschone ihn mit all den Zwangsmitteln, welche der ausgelebten Zunftperiode angehören; aber man beschütze ihn vor Ueberarbeitung durch Ausdehnung der Schutzvorschriften über die jugendlichen Fabrikarbeiter (G.-O. § 128

*) Es ist mir sehr erfreulich, daß dieser von mir bereits auf der Eisenacher Versammlung des Vereins für Socialpolitik 1875 angeregte Gedanke auf der Münchener Versammlung einen so kundigen Vertreter gefunden hat, wie Herrn von Miller, der diese grundlegende Idee unmittelbar aus langjähriger praktischer Erfahrung gewonnen und ihr in der Resolution Ausdruck gegeben hat, „daß in die Kunstgewerbe- oder Fachschulen kein Schüler aufgenommen werde, der neben dem Nachweis empfangenen Elementarunterrichts nicht auch den gelieferte daß er ein Handwerk praktisch erlernt und wenigstens zwei Jahre in einer Werkstätte praktisch gearbeitet habe." Die meisterhafte Begründung dieses Antrages sowie die interessanten Debatten über denselben s. S. 11 ff. und 53 des angef. Berichtes. — Die französischen Fachschulen in Chalons-sur-Marne, Angers und Aix fordern ebenfalls als Bedingung des Eintritts von ihren Zöglingne die Absolvirung einer praktischen Lehrzeit in einem der in der Schule gelehrten Gewerbe (Block, Statist. de la France 1, S. 262). In Paris besteht seit drei Jahren ein, aus kommunalen Mitteln erhaltene Lehrlingsschule, über deren Einrichtung ich der Réforme économique vom 15. Jan. 1877 Folgendes entnehme: „L'enseignement y est à la fois théorique et pratique: il comprend en premier lieu l'étude du français, de la géographie, de l'histoire, des mathématiques élémentaires, de la mécanique appliquée et du dessin; en second lieu, le maniement des outils propres au travail du fer et du bois. En un mot, on se propose, en trois années d'apprentissage de former pour l'industrie parisienne des ouvriers intelligents et habiles. Déjà, en effet, un certain nombre d'élèves, au sortir de l'école, ont trouvé dans les ateliers une situation avantageuse, et grâce à leurs connaissances acquises, à leurs habitudes de discipline et de régularité, ils ont mérité, en peu de temps, l'estime et la considération de ceux qui les emploient."

**) In der stellenweise viel gesunden Menschenverstand verrathenden Schrift: „Suum cuique. Vorschläge zur Gewerbe-Gesetzgebung" hat Th. Ebeling in Hamburg bereits gerathen, die alte Zunftschichtung von Meister, Gesellen, Lehrling fallen zu lassen: „Wir haben es nicht mehr mit dem Lehrling zu thun, sondern mit einem jungen Menschen, der die Schule verläßt, um ins bürgerliche Leben einzutreten. Von dem Augenblicke an, da er diesen Schritt thut, gehört er der menschlichen Gesellschaft als Arbeiter an und bringt als solcher seine Leistungsfähigkeit an den Markt. Sowie er dieselben Pflichten auf sich zu nehmen hat, wie jeder andere Staatsangehörige, so hat er auch eben dieselben Rechte für sich in Anspruch zu nehmen. Von diesen seinen Rechten beschäftigt uns hier nur das eine, seine Arbeitskraft so vortheilhaft wie möglich zu verwerthen. Nun ist selbstverständlich seine Leistungsfähigkeit zunächst eine sehr geringe; denn die meisten jungen Leute verstehen von dem Gewerbe, welches sie ergreifen, sehr wenig oder gar nichts. Aber zu irgend etwas ist er doch gleich zu gebrauchen, und wäre es nur zu den einfachsten Handreichungen, die in jedem Gewerbe nöthig sind und ihren Werth haben" ꝛc.

bis 131) auf ſämmtliche Gewerbe. Mag er dann in der Werkſtätte Hand und Auge üben, Erfahrung und Fertigkeit in Einzelverrichtungen ſammeln: in der Fachſchule wird ſich auf dieſer Empirie die Kenntniß des ganzen Zuſammenhangs, die volle techniſche Gewandtheit und Selbſtändigkeit aufbauen laſſen. Der Weg iſt kaum länger, als der gegenwärtig übliche, und garantirt ſicheren Erfolg; auch braucht er nicht nothwendig koſtſpieliger zu ſein, da eine gute Fachſchule auch immer die produktiven Zwecke feſthalten wird und die Arbeitsleiſtung bald ſelbſt die Unterweiſung bezahlt.

In Amerika baut ſich in ähnlicher Weiſe die höhere techniſche Ausbildung auf der praktiſchen Werkſtatt-Thätigkeit auf, und man gewinnt auf dieſem Wege dort beſſere Reſultate, als bei uns auf dem umgekehrten einer ſchablonenhaften wiſſenſchaftlichen Ausbildung, die an den Klippen der Praxis oft genug ſcheitert.*) Mit Recht wurde in München auf das Beiſpiel der Apotheker hingewieſen: „ein junger Mann wird in die pharmaceutiſche Schule an der Univerſität nicht aufgenommen, wenn er nicht drei Jahre in der Apotheke gelernt hat, d. h. wenn er ſein Gewerbe nicht vorerſt praktiſch getrieben hat — und der Erfolg iſt gut.“ Auch unſere Handelslehranſtalten begehen in ihren Lektionen über Waarenkunde, Handelsrecht ꝛc. den Fehler, daß ſie bereits das lehren wollen, was eine umfaſſendere praktiſche Erfahrung vorausſetzt. Richtiger ſcheint mir, nach einer tüchtigen allgemeinen Schulbildung unmittelbar in die Lehre einzutreten: hat der angehende Kaufmann das praktiſche Geſchäftsleben gründlich kennen gelernt, dann kann jedenfalls ein theoretiſcher Kurſus in der Waarenchemie, dem Handels- und Wechſelrecht, der Volkswirthſchaft und ſelbſt der Buchführung mit großem Nutzen an die gewonnene Empirie anknüpfen.

Die Hauptſache bleibt immer, daß wir uns von dem verrotteten und nach keiner Richtung genügenden Werkſtattlehrlingsweſen los machen. Schon am Ende des Mittelalters wußte man an den Hauptſtätten höherer Gewerbethätigkeit, daß das bloße Banauſenthum zur techniſchen Verkümmerung führt: die Nürnberger hatten ſchon im 16. Jahrhundert einen Lehrer der Mathematik aus ſtädtiſchen Mitteln angeſtellt, um einfache Handwerker in ſeinem Fache zu unterrichten, ein Beiſpiel, das dem berühmten Peter Ramus der Bewunderung und Nachahmung würdig ſchien.**) Nur muß ſtets der Unterſchied zwiſchen der allgemeinen Bildung zur Entwicklung der natürlichen Kräfte und Fähigkeiten und der Fachbildung zur Anwendung im praktiſchen Leben feſtgehalten werden. Hier muß jede pädagogiſche Einwirkung, wenn ſie ihres Zieles nicht verluſtig gehen will, eine perſönlich individuelle und ſachlich ſpecialiſirte ſein. Mit Recht ſagt der um die Gewerbebeförderung in Württemberg hochverdiente Steinbeis im Hinblick auf die belgiſche Induſtrie: „Gar zu oft vernachläſſigt der Deutſche die ſpecielle Fachbildung der allgemeinen wiſſenſchaftlichen Ausbildung wegen.

*) Ueber die Ausbildung höherer Techniker in Amerika vgl. die intereſſanten Mittheilungen von dem Ingenieur H. Heine, Reuleaux u. d. d. Induſtrie S. 36 ff.; hierher gehören auch die in der deutſchen Preſſe viel mißverſtandenen Aeußerungen von Julius Sengenwald, Die Lage der deutſchen Induſtrie. Straßburg 1877, S. 18 ff. Es iſt außer allem Zweifel, daß unſeren techniſchen Hochſchulen nichts mehr geſchadet hat, als die in Regierungskreiſen ſo beliebte Parallelſirung mit der Univerſität.

**) Kriegk, Frankfurter Bürgerzwiſte und Zuſtände im Mittelalter, S. 376.

In den Ländern der Industrie ist dies anders; dort wird eine einseitige Fachbildung keineswegs als Ignoranz angesehen, wenn sie dafür um so gründlicher ist, und auch wir müssen, um durchaus gewerbstüchtig zu werden, dahin gelangen, daß wir es uns nicht zur Ehre, sondern zum Vorwurfe rechnen, Alles wissen zu wollen. In dieser Weise muß auch der Unterricht des künftigen Industriellen von seiner frühen Jugend an geleitet und auf fortwährende gleichzeitige Ausbildung der Körperkraft und der Handfertigkeit neben der Stärkung des Nachdenkens und der Bildung positiven Wissens hingewirkt werden."

Mit den Fachschulen allein gelangen wir offenbar nicht dahin, auf allen Gebieten des Gewerbelebens die Werkstattlehre zu ersetzen, auch liegen hier, wie Beispiele zur Genüge beweisen, die Abwege nach der Seite einer unfruchtbaren Theorie zu nahe. Für die meisten Gegenden und Gewerbszweige empfiehlt sich ein anderes System, das dazu den Vortheil hat, daß es nur sehr wenig Kosten macht und sicherer zum Ziele führt: ich meine die Errichtung von Lehrwerkstätten. Versuche dieser Art sind meines Wissens in Deutschland noch gar nicht gemacht worden: aus Belgien liegen dagegen die günstigsten Erfahrungen vor.*) Die dortigen Ateliers d'apprentissage wurden vor etwa dreißig Jahren von der Regierung ins Leben gerufen, um auf die technische und moralische Hebung des gesunkenen flandrischen Arbeiterstandes hinzuwirken. Im Jahre 1850 bestanden sie bereits in der Zahl von fast 100. Der Staat, die Provinzen, Gemeinden und Private trugen zur Aufbringung der Kosten bei. Meist fanden sich Privatunternehmer, welche dieselben unter Aufsicht der Behörden verwalteten und leiteten, und fast alle fanden sehr wohl ihre Rechnung dabei. Man knüpfte bezeichnender Weise an die in Flandern alteinheimische Linnenindustrie an; Lehrarbeiter und Lehrarbeiterinnen wurden aus allen Weltgegenden herangezogen. Die Regierung sorgte für Einführung der besten und neuesten Maschinen und Werkzeuge und verabfolgte dieselben auch an eingeschulte Arbeiter der Hausindustrie. Der Einfluß dieser Lehrwerkstätten auf die Erwerbsfähigkeit der flandrischen Arbeiter ist ein ungemein segensreicher gewesen. Noch einfacher und weniger künstlich ist das Verfahren, welches man in den letzten Jahren vereinzelt auf dem Gebiete des Kunstgewerbes in Oesterreich eingeschlagen hat. Die Regierung wendet einem Gewerbetreibenden, der sein Fach an einem Orte in vorzüglicher Weise vertritt, Unterstützungen zu, unter der Bedingung, daß er eine Anzahl junger Leute in seine Werkstätte als Lehrlinge aufnimmt. „In der Regel hat sich eine derartige industrielle Kraft mit einigen Gehülfen in der Weise eines Privatateliers ohnehin schon etablirt, und es ist so leicht die Gelegenheit geboten, durch Staatsunterstützung eine Vermehrung seiner Schülerzahl zu ermöglichen, seinem Unterricht durch Ueberlassung guter Vorbilder und Lehrmittel einen höheren Werth zu verleihen und auf diese Weise die

---

*) Vgl. Steinbeis, Die Elemente der Gewerbeförderung, nachgewiesen an den Grundlagen der belgischen Industrie. Stuttgart 1853, S. 60 ff.

Begabung des Einzelnen zu einer Bildungsquelle der Bevölkerung allmählich zu gestalten."

Die Lehrwerkstätte ist die gewerbliche Bildungsanstalt der Zukunft; sie vereinigt in sich alle Vortheile des alten Systems mit den gesteigerten Anforderungen des modernen Wirthschaftslebens. In ihr ist es von vorn herein möglich, durch stete Unterweisung mit und an der Arbeit selbst das höchste Maß von Handfertigkeit und körperlicher Gewandtheit zu erzielen, Sorgfalt und Exaktheit der Arbeit, Zweckmäßigkeit der Ausführung und Schönheit der Form dem Lehrling zur zweiten Natur werden zu lassen, wo eine theoretische Unterweisung nöthig ist, dieselbe in stetem Zusammenhang mit der praktischen Anwendung zu ertheilen, kurz allseitig tüchtige und selbständige Arbeiter zu erzielen, die in der Verwerthung ihrer Kräfte sich nicht mit dem üblichen Minimum des Tagelohns zu begnügen brauchen, sondern einen ihrer Geschicklichkeit entsprechenden Theil des Arbeitsertrags beanspruchen können. Natürlich bedarf es zur Einführung und Verallgemeinerung derselben allseitig praktisch und theoretisch durchgebildeter Werkstattvorstände oder, wo sich die erforderlichen Eigenschaften in einer Person nicht vereinigt fänden, der Verbindung mehrerer zum gemeinsamen Zwecke. Es wird die Aufgabe des Staates sein, in allen seinen Werkstätten eine besondere Lehrabtheilung dieser Art zu errichten und auf solchen Gebieten der kunstgewerblichen und mechanischen Fächer besondere Werkstätten ins Leben zu rufen, wo die Privatthätigkeit aus irgend einem Grunde nicht ausreicht. Daneben kann den Gemeinden und gewerblichen Vereinen diese Aufgabe nicht dringend genug ans Herz gelegt werden. In jeder größeren Stadt sollte für jedes einzelne nicht allzuschwach vertretene gewerbliche Fach mindestens eine Lehrwerkstätte bestehen. Es dürfte nicht mit all zu großem Risico verbunden sein, wenn sich ein oder der andere verständige Arbeitgeber entschlösse, seine Werkstätte zur Lehrlingsschule zu machen. Die produktiven Zwecke seines Geschäftes dürften nach dem ersten Uebergangsstadium mehr gefördert werden, als wenn dasselbe, wie vielfach gegenwärtig, mit halbausgebildeten, gedankenlosen und um jeden Preis zu theueren Gehülfen betrieben wird. Wie ganz anderen Erfolg würde der gewerbliche Zeichen- und Modellirunterricht, die Unterweisung in Mathematik und Technologie haben, wenn sie direkt an ein solches Etablissement angeschlossen werden könnten!

Hier böte sich ein sehr dankbares Feld für Vereine zur Förderung von Lehrwerkstätten und zur Unterstützung und Ueberwachung von Lehrlingen. Für den letzteren Zweck wirken an einigen Orten des Auslandes bereits solche Vereine mit nicht geringem Segen, welche sich der Lehrlinge, natürlich auf dem Boden des überlieferten Lehrverhältnisses, besonders annehmen.*) Es ist eine oft beklagte Thatsache, daß das Handwerk von seinem früheren Ansehen bedeutend verloren hat, und dies um so mehr, je mehr es aufhörte, einen „goldenen Boden" zu haben. Knaben

*) Seit 1837 besteht ein solcher Verein in Herisau im Kanton Appenzell a. Rh., über den der Leser im „Arbeiterfreund" XII. Jahrg. (1874), S. 374 ff. Näheres findet. Ein ähnlicher Verein wurde 1874 in Dänemark gegründet: „Concordia" 1876, Nr. 11. Der Zweck des letzteren ist: 1) eine bessere Ausbildung der Lehrlinge im Handwerk wie in der (Fabrik-) Industrie herbeizuführen, 2) die Ausgelernten in ihrer weiteren Ausbildung zu unterstützen, 3) Aufklärungen über Arbeiterverhältnisse im In-

aus vermögenden Ständen widmen ſich demſelben nicht; auf dem Lande, in den ſtädtiſchen Armenvierteln muß es ſeine Zöglinge ſuchen. Oft genug ſind hier die Eltern über die Wahl des Berufs, die Formalitäten des Lehrvertrags, die Pflichten des Lehrherrn ꝛc. in Unwiſſenheit; ſie verſtehen ſich nicht oder nur gewaltſam zu helfen gegen eigennützige Ausnutzung des Knaben von Seiten des Meiſters. Umgekehrt klagt der Letztere über Böswilligkeit, Ungehorſam, Vertragsbruch, unbillige Forderungen der Eltern. Dem Lehrlingshülfsverein würde es zufallen, hier zu vermitteln, den Lehrling den von ihm ins Leben gerufenen und unterſtützten Lehrwerkſtätten zuzuweiſen, darauf zu ſehen, daß Lehrmeiſter und Lehrling ihrer Pflicht nachkommen, Streitigkeiten zu ſchlichten, unbemittelte Lehrlinge zu unterſtützen und, wo es gewünſcht wird, nach Abſchluß der Lehre für ihr weiteres Fortkommen die erſte Sorge zu tragen. Eine vorwiegende Betheiligung einſichtiger und mit den gewerblichen Zuſtänden und Perſonen des Ortes vertrauter Arbeitgeber wäre Haupterforderniß. Die Zeichen- und Fortbildungsſchulen würden zwar zum Theil durch die Lehrwerkſtätten überflüſſig werden; für andere Fächer ließen ſie ſich vielleicht zweckmäßiger beibehalten. Aber ſie müßten nach verwandten Gewerbegruppen ſpecialiſirt und den örtlichen Bedürfniſſen genau entſprechend eingerichtet werden. Auf geeignet vorbereitete Lehrer, am beſten ausübende Gewerbetreibende von Erfahrung und geläutertem Geſchmack wäre beſonders das Abſehen zu richten. Die Unterrichtszeit müßte vor der Arbeitszeit in den erſten Morgenſtunden liegen, jeder Lehrling zum Beſuche derſelben verpflichtet ſein. Am beſten würde der Verein zur Ueberwachung des Schulbeſuchs und der Schulleitung eine beſondere Kommiſſion bilden, die auch für die neueſten und zweckmäßigſten Lehrmittel ſorgte und den Werkſtätten mit guten Muſtern, Werkzeugen u. dgl. an die Hand ginge. Von Zeit zu Zeit wären Ausſtellungen von Lehrlingsarbeiten, die jetzt dem Gewerbebetrieb mancher Orte mehr zur Schande als zur Förderung gereichen, nach zweckmäßigem Plane zu veranſtalten. Es würde ſich bei einigem guten Willen doch immer eine Anzahl kundiger Männer finden laſſen, welche ſich die Mühe nicht verdrießen ließen, Muſterzeichnungen zu entwerfen und Modelle zu beſchaffen, nach denen die Lehrlinge für die Ausſtellung zu arbeiten hätten oder mindeſtens ihnen ihren Kräften angemeſſene Aufgaben zu ſtellen. Die Arbeiten müßten in Bezug auf den Gegenſtand beſcheidene Grenzen einhalten und könnten dennoch ſo gewählt ſein, daß mehrere zuſammen ein anſprechendes Ganzes bildeten, Lehrlinge verſchiedener Gewerbszweige an ein und demſelben Stücke einander in die Hände arbeiten könnten.

So viel auch Privatvereine und Gemeinden auf dieſem Wege im Einzelnen wirken und Segen ſtiften könnten: das muß feſtgehalten werden, daß, unſerer modernen Wirthſchaftsorganiſationen entſprechend, eine centraliſtiſche und ſachkundige Staatsleitung, wie ſie Württemberg und Oeſterreich beſitzen, auch die Förderung der Fachſchulen und Lehrwerkſtätten in die

und Auslande zum Beſten der Arbeitgeber wie Arbeitnehmer zu ſammeln, 4) einen engen Zuſammenſchluß zwiſchen den Meiſtern und den durch den Verein ausgebildeten Lehrlingen zu ſchaffen. Prämien und Reiſeunterſtützungen, Arbeitsnachweis, Erledigung von Streitigkeiten kommen daneben in Betracht. Auch in Frankreich ſollen derartige Vereine in ziemlicher Zahl beſtehen.

Hand nehmen muß. Erſt wenn es gelungen iſt, durch dieſe Anſtalten auf dem Grunde einer gehobenen allgemeinen Volksbildung den Arbeiter- und Handwerkerſtand intellektuell, ſittlich und techniſch zu heben, können die beliebten Staatsmittel der Gewerbebeförderung, wie Ausſtellungen, Gewerbemuſeen, Muſter- und Werkzeugſammlungen ꝛc. die rechte Wirkſamkeit ausüben. Und ſollte ſich nicht am Ende im Anſchluß an eine durchgreifende Neugeſtaltung des gewerblichen Unterrichtsweſens auch eine den Zeitforderungen entſprechende Organiſation der Gewerbe finden laſſen, nach der man jetzt ſo ängſtlich ſucht und die man aus blöder Verlegenheit in einer künſtlichen Wiederbelebung des ſocial und ökonomiſch ausgelebten Zunftweſens gefunden zu haben wähnt?

Nur der Tüchtige, welcher ſeine Stelle — und ſei es die allerbeſcheidenſte in der Geſellſchaft — vollkommen ausfüllt, vermag in ſeiner Thätigkeit nach ſittlicher und materieller Hinſicht Genüge zu finden; der Untüchtige, der Pfuſcher ſieht ſich faſt nothwendig auf Täuſchung und Unehrlichkeit, auf Schwindel und Betrug hingewieſen. Das gilt in allen Lebenskreiſen, nicht am wenigſten in der Induſtrie. Eine allgemeine Hebung der Handwerker und Arbeiter in intellektueller und moraliſcher Beziehung, eine Stärkung der techniſchen Fähigkeiten wird mit der Zeit jenen widerlichen *Geſchäftsgeiſt*, der unſerem wirthſchaftlichen Leben weithin zur Unehre gereicht, unmöglich machen und an ſeine Stelle wieder das lebendige Bewußtſein für die *Pflichten des Berufes* ſetzen, deſſen Verluſt wir ſo tief beklagen. Freilich muß damit eine Wandelung in den wirthſchaftlichen Anſchauungen der beſitzenden Klaſſen, der Kapitaliſten und Unternehmer, Hand in Hand gehen. Wir müſſen dahin gelangen, das Gefühl der *ſocialen Verantwortlichkeit* in weiteſtem Umfange wachzurufen, wo ein jeder für die Solidität und Güte von ſeiner Hände Werk wie für ſein ganzes wirthſchaftliches Thun ſich der geſammten Geſellſchaft gegenüber verpflichtet erachtet und nicht mehr in der Geltendmachung des Eigennutzes bis an die äußere Grenze der Geſetzlichkeit den letzten wirthſchaftlichen Endzweck erblickt.

Das ſind keine utopiſtiſchen Hirngeſpinſte, die ſich mit dem vagen Titel einer „Löſung der ſocialen Frage“ brüſten; es iſt nur der Markſtein für eine ernſte Kulturarbeit, die ſich ohne die größte Gefahr nicht mehr länger aufſchieben läßt und deren Vollendung in den Grenzen der Möglichkeit liegt.

Ich weiß nicht, ob man die vorgeſchlagene Löſung der gewerblichen Bildungsfrage einer näheren Prüfung werth halten wird, ob man ſich wird entſchließen können, das Veraltete, Abgeſtorbene, da es nun einmal todt iſt, auch in aller Form für todt zu erklären. *Eines* möchte ich vor allem außer Zweifel geſtellt haben: es galt nicht ein theoretiſches Luftgebäude nach ſubjektiver Willkür oder abſtrakten Vernunftgründen zu konſtruiren: ich habe in der Frage der allgemeinen Volksbildung nur verſucht, die Konſequenzen anerkannter ſtaatsrechtlicher Grundſätze zu ziehen, in der Frage der Fachſchulen und Lehrwerkſtätten, die Anhaltspunkte, welche das praktiſche Gewerbeleben ſelbſt bot, im Zuſammenhang zu verwerthen. Es ſind junge unſcheinbare Triebe, welche aus einem vielfach für unfruchtbar gehaltenen Boden hervorgekeimt ſind; ſie bedürfen der Wartung und Pflege. Wird man ſie ihnen zu Theil werden laſſen, wird der Staat die Aufgabe

anerkennen, die ganze Volks- und gewerbliche Bildung planmäßig und mit Rückſicht auf die ſocialen Aufgaben der nächſten Zukunft umzugeſtalten? Wird er beim Hinblick auf den „Rückgang“ die Stimmen der einflußreichen Intereſſenten überhören und thun, was ihm die Rückſicht auf das ganze Volk gebietet? Oder wird er jene weiter mit Millionen unterſtützen, dieſe mit Bettelſuppen, wie Fortbildungsſchulen und Hülfskaſſengeſetzen, abſpeiſen? Noch iſt es Zeit, eine Wahl für die Zukunft zu treffen. Auf der einen Seite ſteht ein geiſtig und körperlich verkommenes Fabrikproletariat, Frauen- und Kinderarbeit, der Ruin des Familienlebens weiter Bevölkerungsſchichten, eine grollende dumpfe Unzufriedenheit unlenkſamer Maſſen; auf der andern Seite ein intelligenter, tüchtiger Arbeiterſtand, der ſeinem Berufe genügt und befähigt iſt, bei der Löſung der ſchwierigen ſocialen und politiſchen Fragen ſelbſtthätig auf Grund des allgemeinen Stimmrechts mitzuwirken. Allgemeine Phraſen, Vorſchläge in den Nebel hinein hört man jetzt auf allen Straßen. In einer richtigen Werkſtätte geſchieht kein Meißelſtich und kein Feilenſtrich, kein Hobelſtoß und kein Hammerſchlag umſonſt und an der unrechten Stelle: auch auf dem Gebiete der Wirthſchaftspolitik iſt jedes unbeſtimmt taſtende Experimentiren vom Uebel; nur ſolche Mittel ſind geſtattet, deren Nutzeffekt ſich annähernd bemeſſen läßt.

Pädagogiſche Studien.

Herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein.

14. Heft.

Die
Geſchichte der Pädagogik
im
Seminarunterrichte.

Eine hiſtoriſch-methodologiſche Abhandlung

von

Dr. J. Chr. Gottl. Schumann,
Königl. Seminardirector in Alfeld.

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur und Lehrmittel-Anſtalt.

Digitized by Google

Druck von Fiſcher & Wittig in Leipzig. 1877.

Inhaltsverzeichniß.

	Seite
I. Ueberblick über die Geſchichte der Pädagogik	1—37
II. Allmähliche Berückſichtigung der Geſchichte der Pädagogik im Seminarunterricht	37—58
III. Der Zweck und Nutzen der Geſchichte der Pädagogik und deren Stellung im Seminarunterrichte	58—68
IV. Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes der Geſchichte der Pädagogik	68—76

Digitized by Google

I.

Ueberblick über die Geschichtschreibung der Pädagogik.

Die Geschichte der Pädagogik ist im Seminarunterrichte noch eine sehr junge Disciplin. Es hat dies zum Theil seinen Grund darin, daß die Seminare, in der Zeit der Aufklärung entstanden, die an sich wenig Sinn für den „Schutt und die Dunkelheit" der vergangenen Zeiten hatte, in ihren ersten Lehrplänen sie nicht berücksichtigten, so daß auch die folgende Zeit, welche die ursprünglichen Seminarfächer, wenn sie auch einzelne neue hinzuthat, treu conservirte, ihr keine besondere Stellung im Seminarunterrichte angewiesen hat. Es hat aber hauptsächlich seinen Grund darin, daß die wissenschaftliche Pädagogik selber erst sehr spät auf die Geschichte der Pädagogik Rücksicht genommen und sie angebaut hat. Allerdings hatte schon Amos Comenius in der Didactica magna 1631 auf die Vorgänger hingewiesen, denen er Anregung und Förderung seiner Ansichten verdankte; ebenso bot Morhof in dem zweiten Buche seines Polyhistor (Lübeck 1688, 4. Aufl. 1747) werthvolle Notizen über bedeutende Pädagogen; auch hatten die Acta scholastica um die Mitte des 18. Jahrhunderts, und Biedermann, Altes und Neues von Schulsachen 1752—1755, mancher alter Schulmänner gedacht, und in dem Revisionswerke von Campe waren eine Reihe Erscheinungen auf pädagogischem Gebiete eingehend besprochen worden. Aber zu einer zusammenhängenden Geschichte der Pädagogik hat erst C. E. Mangelsdorf einen Anfang gemacht in seinem „Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist, Leipzig 1779". Ihm folgte am Ende des vorigen Jahrhunderts Ruhkopf mit seiner „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, Bremen 1794". Diese Vorarbeiten sind, obgleich sie jetzt nur noch historischen Werth haben, nicht zu verachten; aber doch gebührt erst Fr. H. Chr. Schwarz das Verdienst, für die Geschichte der Pädagogik die eigentliche Bahn gebrochen und diese mit der Erziehungs- und Unterrichtslehre in Verbindung gebracht zu haben. Er hat durch diese Verbindung zugleich hingewiesen auf den praktischen Werth, den dieselbe für die Erziehungslehre und für den Erzieher hat, so daß nun nach und nach klar geworden ist, daß dieselbe nicht nur für das Wissen an sich, sondern auch für die Entwickelung der Erziehung und für die Praxis von bedeutendem Interesse ist. Seine „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste" erschien zuerst 1813 als letzter Theil seiner Erziehungslehre, dann in der zweiten Auflage 1829 als erster Theil derselben. Es

muß, da namentlich in neuerer Zeit vielfach über die Stellung, welche die Geſchichte der Pädagogik im Unterrichte in der Pädagogik auf den Seminaren einzunehmen hat, geſtritten wird, auffallen, daß auch bei dieſem erſten Verſuche, die Geſchichte der Pädagogik mit der Pädagogik ſelber zu verbinden, dieſe das erſte Mal am Ende, das andere Mal am Anfange der Pädagogik ſteht. Nach Schwarz ſelber gehört ſie an den Anfang und hat den Eingang zur Pädagogik zu bilden, und ſie iſt in der erſten Auflage nur dadurch an den Schluß des Werkes gekommen, daß es dem Verfaſſer erſt bei der Ausarbeitung der anderen Theile der Erziehungslehre möglich geworden war, die Quellen ſo eingehend zu ſtudiren, daß er aus ihnen eine Geſchichte der Pädagogik geſtalten konnte. An den Anfang gehört aber die Geſchichte der Pädagogik für die Behandlung bei denen, welche ſich über Erziehung belehren wollen, weil, wie er in der Vorrede zur erſten Ausgabe ſagt, „aus dem Alterthume fließt der erſte Quell der Bildung und ihr ewiger; einen beſſeren konnte keine neue Zeit eröffnen, und das Beſte, was immer geſchehen kann, iſt, daß man jenes Herrliche nur immer wieder in die Zeit einführt, zu einer neueren, und wo möglich ſchöneren Geſtaltung. Wenn nun das vorliegende Buch den Beweis liefert, daß auf dieſe Art unſer Meinen und Thun in der Erziehung durch das Studium alles deſſen, was von Alters her darin geſchah, nur beſſer berathen werde, ſo iſt der Zweck des Verfaſſers erreicht, und er hat alsdann zugleich dargelegt, warum er dieſen hiſtoriſchen Theil als nothwendig zur Vollſtändigkeit ſeiner Erziehungslehre anſah.“ Noch deutlicher drückt er ſich darüber in der Vorrede zur zweiten Auflage von 1829 aus. „Für dieſe Umarbeitung ergab ſich bald, — daß aber drittens die Geſchichte der Erziehung voranzuſetzen ſei, ſchon aus dem einfachen Grunde, weil wir erſt ſehen müſſen, was bis jetzt geſchehen iſt und wie wir zu unſerer Bildung gelangt ſind, bevor wir erkennen, was wir zu thun haben, um unſere Kinder gut zu bilden und zu erziehen. Nach dieſer Einrichtung wird auch manches abgekürzt, indem in der Lehre ſelbſt nur auf das verwieſen zu werden braucht, was ſich in der Geſchichte vorfindet. — Der Verfaſſer hat ſelbſt dieſe Vorrede hiſtoriſch angefangen, damit man ihn und ſein Unternehmen von dem richtigen Punkte aus verſtehe.“ Unſer Urtheil über dieſe Anſicht von der Stellung der Geſchichte der Pädagogik halten wir zurück bis zu dem Abſchnitte, wo wir über die Stellung derſelben im Seminarunterrichte ſprechen müſſen. Hier genügt es, darauf hinzuweiſen, daß das Werk von Schwarz auch heute noch durch treue Forſchung, beſonnene und ungefärbte Darſtellung von Werth iſt, wenn auch die neueren Forſchungen reichlicheres Material zu Tage gefördert und manchen Irrthum beſeitigt haben. In ähnlicher Weiſe wie Schwarz hat ſein Zeitgenoſſe Aug. Herm. Niemeyer ſeinem 1799 zum erſten Male erſchienenen Werke: „Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Halle, Waiſenhaus“, in ſpäteren Auflagen einen „Ueberblick der allgemeinen Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts nebſt einer ſpecielleren Charakteriſtik des achtzehnten Jahrhunderts bis auf die neueſten Zeiten“ beigegeben. Er wollte dadurch wie durch ſein ganzes Werk dazu aufmuntern, „daß wir endlich anfangen ſollten, ſtatt unaufhörlich zu experimentiren und zu organiſiren, das ſo reichlich vorhandene Gute alter und neuer Zeit nur

treu und weise zu benutzen", und darum mit älteren Verdiensten bekannt zu machen; denn „die Kenntniß älterer Verdienste ist das beste Mittel, den, welcher über einen Gegenstand denkt und schreibt, vor dem Dünkel zu bewahren, daß er lauter Unbekanntes und Neues an das Licht bringe (ein Dünkel, der viele unserer jetzigen Methodiker charakterisirt); so ist es auch eine viel zu sehr versäumte Pflicht, das Treffliche und Brauchbare, das wir haben, der Vergessenheit zu entreißen und von der unglückseligen Gewohnheit, nur nach dem Neuesten zu greifen, zurückzubringen." Er geißelte darum auch die Schweizer mit ihrem Ausspruche: „Die Pädagogik hat bisher in Blindheit und Finsterniß gewandelt." Die Niemeyer'sche Geschichte ist übersichtlich, bündig und klar und bietet eine reiche Literatur. Daß Niemeyer außerdem auch zur Aufhellung mancher dunkeln Punkte in der Geschichte der Pädagogik in besonderen Abhandlungen gute Beiträge geliefert hat, daran sei hier, z. B. an die jetzt vielfach besprochene Ratke-Frage, nur erinnert.

In der Mitte der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts hielt es auch der Leiter des Volksschulwesens im preußischen Ministerium, Dr. Rudolph Beckedorff, wie er in dem Abschnitt „über den Inhalt und die Absicht dieser Jahrbücher" in den „Jahrbüchern des Preußischen Volksschulwesens. Herausgegeben von Dr. Rudolph Beckedorff. Berlin, Trautwein 1825" Band 1 erklärt, für angemessen, in diesen Jahrbüchern die Geschichte des Schulwesens nach den einzelnen Provinzen zu geben, weil sich „an die Schilderung von Thatsachen und Erfahrungen die Entwickelung von Grundsätzen und Ansichten auf natürliche und eindringliche Weise anknüpfen lasse", ohne daß es dazu vieler und weitläuftiger Abhandlungen von mehr abstraktem Inhalte bedarf. Um zugleich zu zeigen, was neben der Förderung des Verständnisses für die Maßnahmen der Regierung dadurch erzielt werden kann, sagt Beckedorff in demselben Aufsatze: „Wenn in der neueren Zeit dem Unterrichts- und Erziehungswesen von allen Seiten vermehrte Aufmerksamkeit und Sorgfalt gewidmet worden ist, so hat sich neben dem dadurch unleugbar bewirkten, veränderten und verbesserten Zustande und einem nicht geringen Reichthume von nützlichen Erfahrungen und Beobachtungen, auch eine beträchtliche Verschiedenheit der Richtungen und eine große Mannigfaltigkeit von Experimenten ergeben. Einiges davon hat sich bewährt, Vieles hat wieder aufgegeben werden müssen, über Anderes steht das Urtheil noch nicht fest, und Manches ist in entschiedenem Widerstreite unter einander. Bei einem solchen Zustande der Dinge kommt es nicht blos darauf an, daß überhaupt etwas geschieht, daß angeregt, geschaffen und eingerichtet wird, sondern ganz vorzüglich darauf, in welcher Gesinnung und Absicht gewirkt wird, von welchen Grundsätzen ausgegangen ist, und welches Ziel erreicht werden soll. In den letzten anderthalb Jahrzehnten (1810—1825) ist in den preußischen Landen für den Unterricht und die Erziehung viel geschehen; begonnen unter schweren und unglücklichen äußeren Verhältnissen, geschützt und erhalten während der Drangsale und Anstrengungen der Kriege und durchgeführt und erweitert in den günstigen Zeiten des Friedens. Auf dem Lande sind tausende von neuen Schulen gestiftet, mehr als zehntausend im Aeußern, fast alle im Innern verbessert; neugegründete oder besser eingerichtete Seminarien in allen Provinzen haben bereits viele tausend

wohlvorbereitete Lehrer in Aemter entlaſſen, und ſenden jährlich fortwährend deren über ſechshundert aus. Faſt allenthalben iſt Ordnung und Regelmäßigkeit in den Schulbeſuch gebracht; für Lehrmittel und Schulbücher wird nach Möglichkeit geſorgt; ſchwächeren und mangelhaft vorbereiteten Schullehrern wird durch Nachhülfsanſtalten, in denen ſie einige Wochen des Jahres ſich aufhalten, Gelegenheit gegeben, das früher Verſäumte nachzuholen; zu Superintendenten und Schulinſpectoren werden die eifrigſten und einſichtsvollſten Geiſtlichen beſtellt, und ihr Eifer wird durch Ermunterung, Lob und Belohnung erhöht; unter ihrer und anderer thätiger Pfarrer Aufſicht ſind Vereine, Zuſammenkünfte, Leſezirkel gebildet, die den Lehrern Anregung gewähren und den Fortſchritt erleichtern; träge, unbrauchbare oder unwürdige Subjecte werden aus dem Schulvorſtande entfernt, ſtrenge Prüfungen und genaue Aufſicht ſind angeordnet, und durch häufige Reviſion an Ort und Stelle wird bewirkt, daß Trieb und Eifer nicht erkalten. Auch die Städte ſind nicht zurückgeblieben. Einige der größeren haben ihr Schulweſen bereits muſterhaft geordnet, andere folgen dem Beiſpiele mit gutem Willen, manche haben auch große Opfer nicht geſcheut, viele haben wenigſtens für das niedere und Armenſchulweſen hinlänglich geſorgt; faſt allenthalben ſind neue Schulen eingerichtet, viele Schulhäuſer erbaut, die Einkünfte der Lehrer vermehrt oder doch geſichert, und verſtändige und thätige Schulvorſtände eingeſetzt, und wenn nicht überall gleicher Eifer und gleicher Erfolg Statt gefunden hat, ſo iſt doch im Ganzen Antheil und Anſtrengung nicht zu verkennen geweſen; in einzelnen Fällen aber hat wenigſtens der Nachdruck der Behörde erſetzt, was freilich beſſer und glücklicher aus freiwilliger Thätigkeit hervorgegangen ſein würde. Außerdem ſind Waiſenhäuſer, Beſſerungsanſtalten, Erwerbſchulen, Sonntagsſchulen, Taubſtummen- und Blindenanſtalten theils neu angelegt, theils erweitert und verbeſſert. So reiche und mannigfaltige Thätigkeit kann nicht ohne Wirkung geblieben ſein. Es müſſen Reſultate zum Vorſchein gekommen ſein. Einſicht, Geſchick und Arbeitſamkeit müſſen ſich vermehrt haben, und vor allen Dingen darf ein günſtiger Einfluß auf Geſinnung und Sitte nicht vermißt werden. Hierüber Auskunft zu ertheilen iſt die Hauptabſicht dieſer Jahrbücher. Nicht blos in Namen und Zahlen ſollen ſie angeben, was gegründet und eingerichtet iſt, ſondern in Thatſachen und Erfahrungen nachweiſen, was bewirkt worden iſt und erwartet werden darf.“ Wir ſehen daraus, daß Beckedorff aus der Kenntniß der geſchichtlich gewordenen Verhältniſſe und der Thatſachen, durch welche ſie ſo geworden ſind, ſowie der Erfahrungen, die ſich aus beſonderen Einrichtungen und Maßnahmen ergeben haben, nicht nur beſondere Förderung des Schulweſens, ſondern auch Einſicht in das, was wirklich noth thut, und darum Verhütung von Fehlern erwartet, ja daß ſie auch, wie aus anderen Stellen erſichtlich wird, durch das Hineinziehen aller Betheiligten in das Intereſſe der Schule vor dem blinden Nachfolgen eitler Reformer bewahren wird. Darum enthält ſchon das dritte Heft des erſten Bandes Nachrichten von den Rochow'ſchen Schulen und das erſte Heft des zweiten Bandes einen ausführlichen Aufſatz „Zur Geſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens“, welcher es in der Einleitung ausſpricht, daß er hätte „das ganze Unternehmen eröffnen ſollen“. Er gibt eine recht überſichtliche Darſtellung der älteren Schulgeſchichte bis auf Friedrich Wilhelm III., druckt aus der Viſitations- und Conſiſtorialordnung

von 1573 den Artikel über die Schulen, die Visitationsfragen von 1710, die Verordnung vom 28. Septbr. 1717 vom Schulbesuch, die Principia regulativa von 1736, das Reglement wegen der deutschen Privatschulen von 1738, das General-Land-Schul-Reglement von 1763, die Instruction für das Ober-Schulkollegium von 1787 ꝛc. ab. Ueber die Absicht auch dieses Aufsatzes bleiben wir nicht im Unklaren, denn er beginnt gleich: „In der Ankündigung dieser Jahrbücher ist auch eine Zusammenstellung versprochen von den wichtigsten auf das preußische Schulwesen bezüglichen älteren noch gültigen Gesetzen und Verordnungen, welche als Vorbereitung dienen solle zu den hier mitzutheilenden neueren und neuesten Anordnungen und Verfügungen. Es versteht sich wohl von selbst, daß damit nicht ein bloßer Abdruck jener Gesetze gemeint sein könne, sondern daß, wenn eine solche Zusammenstellung Interesse und Nutzen gewähren soll, sie zugleich diejenigen historischen Nachrichten und Bemerkungen enthalten müsse, die über ihre Veranlassung, ihren Zweck und Erfolg, so wie über ihren Zusammenhang mit den späteren Einrichtungen das nöthige Licht verbreiten." Das zweite Heft des dritten Bandes bringt eine kurze Geschichte des Taubstummenunterrichts, das erste Heft des sechsten Bandes eine Geschichte der Schule auf der Lastadie in Stettin, der alten Bildungsstätte für Lehrer, und andere Bände anderes Geschichtliche. Diese Art, historisch in das Verständniß der Schulaufgaben und der Mittel zu deren Lösung in der Gegenwart einzuführen, fand damals Beifall, und das mag wohl den späteren Leiter des Volksschulwesens im preußischen Ministerium, Ferd. Stiehl, um das gleich hier zu erwähnen, bewogen haben, in der Neuzeit einen ähnlichen Weg einzuschlagen in dem „Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin, W. Hertz seit 1859", in den „Aktenstücken zur Geschichte und zum Verständniß der drei preußischen Regulative vom 1., 2. u. 3. October 1854. Berlin 1855", in der „Weiterentwickelung der drei preußischen Regulative 1861", in der „Flugschrift": „Meine Stellung zu den drei preußischen Regulativen 1872", und bei Gelegenheit der Vorlegung eines Unterrichtsgesetzes in der Schrift: „Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1868. Berlin, W. Hertz 1869." Er hat aber damit weniger Glück gehabt und weniger Beifall gefunden. Aber das lernen wir aus dem Unternehmen Beckedorffs, daß darin eine andere Bedeutung der Geschichte des Schulwesens insbesondere betont wird, die Bedeutung für die Fortentwickelung des Schulwesens durch die Behörden auf Grund der gewordenen Zustände, die erst ihre rechte Beleuchtung erfahren durch Kenntniß der Ursachen, welche sie herbeigeführt haben, so daß dann die rechten Mittel gefunden werden können. Diese Bedeutung ist auch für unsere Zeit in das gehörige Licht zu stellen, damit wir nicht den einschmeichelnden Wahnbildern mancher Reformer, welche alle geschichtlichen Verhältnisse ignoriren, unser Ohr leihen, sondern uns erinnern an das, was schon Herbart von den verborgenen Miterziehern gesagt hat, und eingedenk bleiben der Entwickelungen, welche Waitz (Allgemeine Pädagogik S. 10 ff.) gibt, daß es eine allgemeine Pädagogik in dem Sinne, daß sie nicht Rücksicht zu nehmen habe auf das Zeitalter, die Nation u. s. w. überhaupt nicht geben könne. „Der historische Grund und Boden, auf welchem erzogen werden soll, modificirt nothwendig die Gesichts-

punkte, aus denen, und die Mittel, durch die es geſchehen kann und ſoll; und weil es nun einen ſolchen nicht in allgemeiner Weiſe, ſondern nur in zeitlich und national beſtimmter Weiſe gibt, ſo kann es auch keine allgemeine Pädagogik in der oben angeführten Bedeutung geben, ſondern nur eine ſolche, die ſich auf ein beſtimmtes Stadium der Geſchichte eines beſonderen Volkes in der Gegenwart oder Vergangenheit bezieht" (Waitz).

Den Ertrag der Vorarbeiten von Mangelsdorf, Ruhkopf, Schwarz, Niemeyer und Beckedorff hat Puſtkuchen-Glanzow zuſammengefaßt in ſeinem Buche: „Kurzgefaßte Geſchichte der Pädagogik, oder gedrängte Darſtellung des Entſtehens, Weſens, Zuſammenhangs und Wechſels der herrſchenden Anſichten über Erziehung und Bildung. Rinteln 1830." Es gibt die Sache in bündiger Form, hat aber heute nur noch Bedeutung für die, welche das Urtheil des Verfaſſers über die erſten Jahrzehnte unſeres Jahrhunderts, in deren pädagogiſchen Bewegungen er eine Rolle geſpielt hat, kennen lernen wollen.

Der erſte, welcher im Bewußtſein der Wichtigkeit der Geſchichte der Pädagogik und nicht abgeſchreckt von der Größe, der Schwierigkeit und dem Umfange des Unternehmens, es unternahm, eine ausführliche Geſchichte der Pädagogik zu ſchreiben, war Dr. Friedrich Cramer, Subrector am Gymnaſium zu Stralſund. Er ſpricht es in der Vorrede zum erſten Bande aus, daß ihm die Ausarbeitung einer ſolchen Geſchichte Lebensaufgabe ſein ſoll, wenn er ſagt: „Wenn mir Gott Kraft und Leben ſchenkt, ſo hoffe ich die pädagogiſchen Beſtrebungen der verſchiedenen Völker und Männer bis auf unſere Zeit darſtellen zu können, eine Arbeit, die mich ſchon jetzt wunderbar ergreift und erwärmt, und der ich alle Muße, welche mir mein Beruf geſtattet, gern und freudig widmen will, denn die Erziehung der Menſchheit vom Anfange bis in die Gegenwart zu begleiten, das iſt eines Menſchen Leben werth und das ſoll neben und nach dem mir anvertrauten Amte mein irdiſches Tagewerk ſein. Aus der Verwirrung der Gegenwart in die Vergangenheit wie in eine ältere Heimath einzukehren, iſt ſo ſehr Bedürfniß, wie beim Alter der Jugend zu gedenken. Dieſer Rückblick in die Unſchuldswelt der Kindheit iſt das ſeligſte Kleinod, das dem Menſchen ins Erdenleben zur Mitgabe wurde. Das ſagen Viele, das geſteben Alle. Aber die Geſchichte der Erziehung gewährt uns dies ſeligſte Kleinod in zwiefacher Geſtalt, ſie iſt das Anſchauen einer zwiefachen Unſchuldswelt, einer ſchlummernden Kindheit, mit ihr und durch ſie badet ſich der Menſch im verjüngenden See der Vergangenheit." Leider iſt Cramer durch ſeinen frühzeitigen Tod verhindert worden, die mit treuem Fleiße und warmer Begeiſterung angefangene „Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts in welthiſtoriſcher Entwickelung" zu Ende zu führen. Es iſt davon nur die erſte Abtheilung, die „Geſchichte der Erziehung und des Unterichts im Alterthume" (Elberfeld bei C. J. Becker, 1832 und 1838) in zwei Bänden erſchienen, von denen der erſte die „Praktiſche Erziehung von den älteſten Zeiten bis auf das Chriſtenthum, oder bis zum Hervortreten des germaniſchen Lebens" umfaßt, während der zweite Band die „Theoretiſche Erziehung von den älteſten Zeiten bis auf Lucian" behandelt. In vier anderen Bänden wollte Cramer dann das Mittelalter und die neuere Zeit behandeln, damit das ganze Werk eine vollſtändige Erziehungs- und Unterrichtsgeſchichte der

gesammten Menschheit bildete. Aber es ist davon außer kleineren Nebenarbeiten nur auf Anregung einer Preisaufgabe der Akademie in Brüssel 1840 als Vorbereitung die „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters, mit Zurückführung auf die allgemeinen pädagogischen und literarischen Verhältnisse", Stralsund 1843, erschienen, welche mit das Beste über die Geschichte der Pädagogik des Mittelalters bietet, und welche, da sie Cramer durch eine ausführliche Einleitung mit seiner Geschichte der Pädagogik im Alterthum verknüpft hat, mit dieser eine zusammenhängende Geschichte bildet. Als Ziel seiner Aufgabe hat sich Cramer, wie er es in den Vorreden und Einleitungen ausspricht, gestellt, „das, was praktisch und theoretisch bei den verschiedenen Völkern geleistet ist, in fortschreitender Entwickelung und in steter Wechselwirkung zu einander" zu erforschen und darzustellen, denn nur dann kann eine klare und gründliche Einsicht in die Geschichte der Erziehung gewonnen werden. Die Erziehung, welche das Böse und Besondere gleich einem beständigen Exorcismus auszurotten sucht, und der Unterricht, welcher das Gute und Allgemeine gleich einer fortwährenden Taufe einflößen will, muß darin mit steter Berücksichtigung des allgemeinen sittlichen und geistigen Zustandes der einzelnen Völker, oder der Erziehung im Großen und Ganzen, sowie der verschiedenen örtlichen und zeitlichen Einwirkungen, durch welche jener Zustand wesentlich bedingt ist, in gleicher Weise dargestellt werden. Der geschichtliche Fortgang in der Erziehung erscheint ihm dabei als eine fortschreitende Befreiung von der Natur, als eine zunehmende Auferstehung des Geistes und wachsende Menschenerhebung, worin sich die göttliche Idee, das Menschengeschlecht dem Ziele der Vollendung immer näher zu bringen, entwickelt und fortschreitend offenbart hat. „Damit nun dieser Begriff des menschlichen und göttlichen Fortschreitens recht anschaulich werde, ist die Geschichte der Erziehung als eine Biographie des Menschen betrachtet" und entwickelt. „Wie eine Lebensstufe die andere vorbereitet, so hat auch jedes Geschlecht der Menschen seinen Beruf, ein Volk ist der Lehrer des anderen, keines für das andere umsonst. Deshalb können immer einzelne Völker dem allgemeinen Gange vorgreifen, wie ja auch Kinder oft verständiger sind, als das Alter. Das sind die freien Pulsschläge des Lebens gegen die kalte Regel, das sind die Ausnahmen der lebenden Völker in der großen Grammatik des Menschengeschlechts. — Wenn nun die gesammte Geschichte der Erziehung und des Unterrichts eine Biographie des Menschen überhaupt ist, so finden wir im Alterthume von den ältesten Zeiten und den ersten Stufen der Entwickelung an, bis auf das Hervortreten des germanisch-christlichen Elementes, den Menschen von seiner frühesten Kindheit an bis zum vollen Jünglingsalter dargestellt. Wie sich die einzelnen Zustände des mehr oder minder gereiften Jugendlebens auseinander entwickeln, wo Uebergänge aus einem Lebensalter in ein anderes stattfinden, das Alles ist in der folgenden Darstellung ausführlich erörtert. Als entsprechend dem ersten Zustande der Kindheit oder der Periode der Sinnlichkeit, sind die noch in Horden lebenden Naturmenschen Amerika's, Afrika's und Australiens zu betrachten, bei denen selbst die Familienverhältnisse noch auf der niedrigsten Stufe stehen." Die Erziehung ist nur eine sinnliche, auf die Formirung und Bildung des Körpers gerichtete, denn je ungebildeter ein Volk, desto mehr hält es auf körperliche

Einzelheiten, und die Zerriſſenheit der körperlichen Bildung, namentlich des Geſichts, die wir vorzüglich in den zerriſſenen Erdtheilen, beſonders in Auſtralien und Amerika und in dem ungeſtalteten und ungegliederten Afrika finden, iſt ein Bild des zerriſſenen Geiſtes der Bewohner, der ſich noch nicht aus ſeiner Zerſtreutheit und Allgemeinheit ſammeln, ſich noch nicht für höhere Zwecke des Lebens concentriren kann. Erſt wo ſich die Menſchen zu größeren Genoſſenſchaften ſammeln, da beginnt die äußerliche Gleichgültigkeit, das natürliche Nebeneinander, abzuſterben, die ſittlichen Verhältniſſe der Einzelnen zu den Einzelnen fangen an ſich zu bilden und der Sinn für höhere Angelegenheiten als die unmittelbaren Bedürfniſſe, entwickelt ſich allmählich. Dies ſittliche Gefühl muß ſich zuerſt in der Familie geltend machen, und dies iſt auch im erſten Staate der Weltgeſchichte, in China, der Fall, wo das geſammte Leben und die geſammte Entwickelung unter dem Bilde einer großen Familie erſcheint, mit dem ſittlichen auch das geiſtige Bewußtſein erwacht, aber das letztere, da der Kreis des ſittlichen Lebens eng iſt, faſt noch ganz ein natürliches, gleichförmiges iſt, eben ſo regelmäßig wiederkehrend wie Ebbe und Fluth, wie Sommer und Winter, ohne die höhere Richtung und ohne die Freiheit des Bewußtſeins. „In Indien, der Wiege der Bildung, erblicken wir die erſten Blüthen am Baume des geiſtigen Lebens, und der Menſch reißt ſich im Gefühle ſeiner Freiheit bald von der Natur los, wird aber auch bald wieder von ihr übermannt, daher der dauernde Wechſel von Jubel und Trauer, von Freude und Schmerz, der ſich durch ſein Leben und ſeine Dichtung hindurchzieht. Der Menſch iſt noch zu klein, ſein Geiſt noch zu ſchwach, und die Natur zu groß und ihr Eindruck zu ungeheuer, als daß ſie ihn nicht berauſchen und ihn ſeiner unbewußt mit ſich fortreißen ſollte.“ In Perſien ſcheidet ſich der Geiſt vom Körper, wie in der Religion des Volks das Licht von der Finſterniß, ſo daß hier neben der vorwaltenden körperlichen Abhärtung der ſittlichen Bildung (Liebe zur Wahrheit) beſondere Aufmerkſamkeit zugewendet wird. Als Folge dieſes Strebens nach Wahrheit haben wir von ihnen unter allen Völkern des Orients die erſte Geſchichte. Die bei den Perſern beginnende ſittliche Erziehung ſetzt ſich bei den Juden fort, wird aber nicht ſowohl auf das Verhältniß des Menſchen zum Menſchen, ſondern vielmehr auf das des Menſchen zu Gott bezogen, daher die jüdiſche Erziehung vorzugsweiſe eine religiöſe iſt, ähnlich wie in Indien; aber die indiſche Religion drückt in ihrer Ungeheuerlichkeit das aufſtrebende Menſchenkind nieder, die jüdiſche durchdrang das ganze Leben und hob das gedrückte und gebeugte Kind tröſtend empor zum Vaterherzen. In Indien iſt nur die Wurzel, in Judäa der Gipfel der religiöſen Erziehung Aſiens. Auch in der größeren Achtung der Juden gegen das weibliche Geſchlecht, in der höheren Bildung deſſelben und in der theilweiſen Monogamie bekundet ſich ein tieferer Sinn für die häuslichen und Familienverhältniſſe. Die höhere Achtung der Frauen finden wir auch bei den Aegyptern, wo wenigſtens die Prieſter nur eine Frau hatten, und wo der Genius der Menſchheit auf der erſten Stufe des Knabenalters erſcheint, noch zum Theil befangen in der früheren Stufe der Kindheit, ſo daß er ſich unter dem Bilde der Sphinx ſymboliſch darſtellen läßt, oder der Fabel und dem Räthſel vergleichbar iſt, wo im Sinnlichen ein verborgener Geiſt hervortritt. Es herrſcht da ein Geiſt der inneren Gährung, ſo daß

das Leben der Menſchen wie ein ſteter Klageruf ſich von den Feſſeln der Natur zu einem höheren Bewußtſein empor zu ringen ſtrebt. „Aegypten iſt die Morgenröthe der geiſtigen Freiheit, deren Sonne bei den Griechen, dem heiteren, lieblichen Knaben, dem in jugendlicher Freudigkeit und in allſeitiger Kraftentwickelung das Leben entgegenlacht, zur Zeit der Kämpfe gegen die Perſer die Mittagshöhe erreicht, mit dem peloponneſiſchen Kriege aber von ihrer Höhe herabſteigt. Das griechiſche Leben iſt eine Jugendblume der Schönheit, die eben deshalb verblühen mußte, denn auf die Jugend folgt ein ſpäteres Alter, auf das Blühen ein Verblühen, auf Spiel der Ernſt. In Griechenland konnten ſich die Blüthen der Humanität am beſten entwickeln, denn alle äußeren und inneren Bedingungen vereinigten ſich hier in harmoniſcher Wechſelwirkung, ein günſtiges Klima, politiſche Sicherheit nach außen, heitere Muße im Innern, eine Schönheitsreligion, die belebend und erheiternd die Freuden an der Gegenwart würzte, und ein empfänglicher, reger Sinn als das urſprüngliche Erbtheil und die bleibende Gottesgabe ſeiner Bewohner, die ſich frei im Gebiete ihres Seins und Lebens bewegten, denn ſelbſt die doriſche Herrſchaft lähmte und ertödtete keineswegs die geiſtige Bewegung der abhängigen Völkerſchaften. Früher waren nur Prieſter die Lehrer der Menſchheit, bei den Griechen aber ſind Homer und Heſiod die Schöpfer der Theogonie oder der Götterwelt, und Dichter im weiteſten Sinne werden die Bildner des Volks, ſo wie das Leben ſelbſt, mit dem Zauber der Dichtkunſt umgoſſen, ſeine Kinder in ſinniger Heiterkeit erzog, bildete und unterrichtete", bis dann unter der Pflege eines beſonderen Lehrſtandes, zuerſt der Sophiſten, von dem Baume der Erkenntniß die Wiſſenſchaft ſich zuerſt freier und ſchöner, namentlich in Athen, entfalten konnte. So erſcheint die Menſchheit auf der Stufe des eben zum Jünglinge heranreifenden Knaben angelangt, der nun ſelbſt prüfen, einſehen, den Zuſammenhang begreifen will, aber jetzt, nachdem er vom Baume der Erkenntniß gekoſtet, aus dem Stande der Unſchuld zur Sünde erwacht. In Rom, das eine Doppelſtadt, Athen und Sparta in ſich vereinigt, nach außen ein Kriegsvolk, nach innen ein Rechtsvolk iſt, erſcheint ihm die Menſchheit als gereifter Jüngling, der ſich durch Krieg und Eroberung das Haus ſeiner Zukunft gründet. Durch die Vereinigung beider Seiten, durch die Kraft nach außen, die in dauernden Kämpfen zunahm, durch die Feſtigkeit nach innen, die ſich in häufigen Streitigkeiten bewährte, erlangte das eine Rom auch eine welthiſtoriſche Größe, zu der ſich das vielfach getheilte Griechenland nicht erheben konnte. „Mit Rom erreicht die alte Bildung ihren Endpunkt und in der römiſchen zeigen ſich daher ſchon vielfache Elemente der modernen. Gallien hat immer den Ruhm gehabt, die Vorläuferin der neuen Bildung zu ſein, neue Ideen anzuregen, deren tiefere Begründung aber andern zu überlaſſen. In Oberitalien finden wir römiſche und galliſche Völker und mit ihnen die Elemente alter und neuer Bildung vereinigt." So hat Rom den Uebergang der alten zu der neuen mehr geiſtigen Bildung im Mannesalter vermittelt. — Das ſind mit ſeinen eigenen Worten die Geſichtspunkte, welche Cramer bei der Darſtellung ſeiner Geſchichte der Erziehung befolgt hat. Er iſt dadurch, daß er ſo die Geſchichte der Menſchheit zu conſtruiren verſucht, öfter in die Gefahr gekommen, der ſchulgerechten Conſtruction zu Liebe, der Geſchichte ſelbſt Gewalt anzuthun. Auch ſeine

lebhafte Phantaſie hat öfter die Klarheit und Richtigkeit des Gedankens durch Bilderſchmuck verdunkelt, und manche Spielerei mit chriſtlichen Begriffen, z. B. das Erwachen des Selbſtbewußtſeins als Sündenfall zu bezeichnen, wirft ein ſchiefes Licht auf einzelne Partien der Geſchichte, während andrerſeits die Bedeutung des Chriſtenthums und die Stellung, welche das Volk Israel für daſſelbe einnimmt, nicht in der rechten Weiſe erkannt, auch der Zuſammenhang durch die Scheidung in einen theoretiſchen und praktiſchen Theil zerriſſen iſt. Aber überall tritt uns Lauterkeit der Geſinnung, religiöſe Wärme, Ernſt und Begeiſterung für die hohe Aufgabe der Erziehung bei dem Verfaſſer wohlthuend entgegen. Und wie es ſchon ein nicht Geringes war, die große Aufgabe der Geſchichte der Erziehung zu erfaſſen, ſo gebührt ihm auch das Verdienſt, daß er durch ſinnige und gedankenreiche Darſtellung, durch ſorgſame Zuſammenſtellung und Verarbeitung des geſchichtlichen Materials, ſoweit es bis auf ihn durch die Forſchung zu Tage gefördert war, und durch den gründlichen Fleiß, mit dem er in einzelnen Partien zuerſt Licht geſchafft hat, zuerſt eine wirkliche Geſchichte der Pädagogik in wiſſenſchaftlicher Schärfe und Darſtellung geſchrieben, und ſo die Bahn gebrochen hat, auf der neue Bearbeiter dieſer Wiſſenſchaft von ſeinen Fehlern ſowohl wie von ſeinen Vorzügen lernend, weiter ſtreben konnten.

Cramer erhielt bald einen Nachfolger in einem Zeitgenoſſen, in Karl von Raumer, welcher etwa da, wo Cramer in der Geſchichte des Mittelalters aufgehört hat, begann mit ſeiner „Geſchichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klaſſiſcher Studien bis auf unſere Zeit“ (4 Bände. Stuttgart, Lieſching. Erſte Auflage 1842). Dies Werk iſt, wie das Werk von Cramer, hervorgegangen aus dem ſittlichen Ernſt, mit welchem ſein Verfaſſer die Aufgabe der Erziehung und den Lehrerberuf auffaßte. Die Eigenthümlichkeiten deſſelben, der große Unterſchied deſſelben von dem Cramer'ſchen, werden aber erſt recht verſtändlich aus der Lebensführung und der Lebensanſchauung ſeines Verfaſſers. Karl von Raumer, geb. den 9. April 1783 zu Wörlitz, geſt. den 2. Juni 1865 zu Erlangen (Karl von Raumer's Leben von ihm ſelbſt erzählt. Stuttgart, Lieſching. 1866), hatte, wie er ſelbſt ſagt, bei ſeinen trefflichen Lehrern Meierotto, Buttmann, Fr. Auguſt Wolf, Steffens, Werner und anderen ausgezeichneten Männern, die beſte Gelegenheit gehabt, etwas Rechtſchaffenes zu lernen. In der großen nationalen Bewegung, welche während und nach der Unterdrückung durch Napoleon Deutſchland weckte, wurde beſonders durch Schleiermacher's und Fichte's begeiſternde Worte der Gedanke lebendig, das deutſche Volk durch eine nationale Erziehung zu dem großen Werke ſeiner einſtigen Befreiung zu kräftigen, wehrhaft und kampfbereit zu machen; denn durch die neue Erziehung werde, ſo hoffte man, ein neues Geſchlecht erwachſen, welches eine neue glorreiche Zeit herbeiführen werde. Und Fichte glaubte, dieſe neue Erziehung ſei ſchon gefunden durch Peſtalozzi, auf den er daher in ſeinen Reden an die deutſche Nation hinwies. Zu denen, welche ſich begeiſterten und hofften, dem Volke durch die neue Erziehung helfen zu können, gehörte auch K. von Raumer. Mit vielen andern eilte auch er in die Schweiz, um in der Muſteranſtalt Peſtalozzi's zu lernen und mitzuhelfen. Er fand aber, daß die Verwirklichung der Idee in der Anſtalt mangelhaft ſei und kehrte in dieſer Beziehung enttäuſcht heim, aber die Begeiſterung für die Idee blieb in ihm

lebendig, ſo daß er nichts ſehnlicher wünſchte, als auch ſelber lehrend an der Erneuerung des Volkes in der Erziehung der Jugend mit zu arbeiten. Er hatte aber kaum damit als akademiſcher Lehrer in Breslau begonnen, wo er mit Harniſch, der dort das Seminar leitete, in Verbindung trat, als der Freiheitskrieg auch ihn zu den Waffen rief. In ernſter Zeit reifte er auch innerlich zum Chriſten, und darum förderte er, als er aus dem Felde mit dem eiſernen Kreuze geſchmückt zurückkehrte, das angefangene Werk weiter. Durch freundſchaftlichen Verkehr ſuchte er namentlich auf die Studenten erziehlich einzuwirken und nahm lebhaft an der Ausbildung der Jugend durch das Turnen Theil. Dieſes Beſtreben ſetzte er auch in Halle, an deſſen Univerſität er 1819 als Docent berufen wurde, fort, und dort begann er aus demſelben Intereſſe 1822 im Anſchluß an die Geſchichte der Pädagogik von Chr. H. Schwarz Vorleſungen über Geſchichte der Pädagogik zu halten. Aber ſchon 1823 wandte er ſich wegen der burſchenſchaftlichen Streitigkeiten von Halle fort und übernahm in Nürnberg die Leitung der Dittmar'ſchen Erziehungsanſtalt, in der er auch ſelber Unterricht ertheilte. Zugleich gründete er eine Anſtalt für verwahrloſte Kinder, ſo daß er, als er als Profeſſor nach Erlangen berufen, auch die Vorleſungen über Geſchichte der Pädagogik (1838—1842) wieder aufnahm, auch eine reiche praktiſche Erfahrung geſammelt hatte. In Erlangen gab er auch nach dieſen Vorarbeiten ſeine „Geſchichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klaſſiſcher Studien bis auf unſere Zeit" 1842 heraus. Er ſpricht ſich über dieſelbe in der Vorrede zur erſten Auflage dahin aus: „Mein Buch beginnt mit dem Wiederaufblühen der klaſſiſchen Studien. Deutſchland faßte ich vorzugsweiſe in's Auge. Warum ich als Einleitung eine kurze Geſchichte der italieniſchen Entwickelungen von Dante bis auf die Zeit Leo des Zehnten vorausſchicken mußte, ergibt ſich dem Leſer aus dem Buche ſelbſt. Er wird ſich, wenn etwa nicht gleich anfangs, doch im Verfolg des Leſens überzeugen, daß jene Einleitung zum Verſtändniß der Geſchichte deutſcher Pädagogik unumgänglich nothwendig ſei. — Eine Geſchichte der Pädagogik muß einmal die Bildungsideale in's Auge faſſen, durch welche ein Volk in der Folge ſeiner Entwickelungsepochen beherrſcht wird, dann aber die Weiſe, wie die Pädagogik in jeder Epoche das aufwachſende Geſchlecht dem Bildungsideale gemäß zu erziehen, dies Ideal in der jungen Generation zu verwirklichen ſtrebt. In ausgezeichneten Männern tritt jenes Bildungsideal wie perſonificirt auf, ſie üben daher den größten Einfluß auf die Pädagogik, ſelbſt wenn ſie nicht Pädagogen ſind.

„Ein großes Muſter weckt Nacheiferung
Und gibt dem Urtheil höhere Geſetze."

Doppelt mächtig wirken ſie aber auf die Bildung ihres Volks, wenn ſie zugleich ſelbſt pädagogiſch eingreifen, wie einſt Luther und Melanchthon. Dieſe Betrachtung beſtimmte mich, in dieſer Geſchichte vorzugsweiſe Charakteriſtiken ausgezeichneter Pädagogen zu geben, welche bei ihren Zeitgenoſſen im größten geiſtigen Anſehen ſtanden und deren Beiſpiel vielen vorleuchtete. Ein ſolcher war Johannes Sturm in Straßburg, ein Rector, der mit feſtem Blick einem feſten pädagogiſchen Ziele nachging, ſein Gymnaſium höchſt verſtändig organiſirte, und das, was er für das Rechte erkannt hatte, auch mit größter Virtuoſität ausübte. Eine aus den Quellen geſchöpfte genaue Dar-

ſtellung der pädagogiſchen Wirkſamkeit dieſes Normalrectors gewährt meines Erachtens viel mehr Anſchaulichkeit und Belehrung, als wenn ich mich in ein zerſtückeltes Charakteriſiren vieler mittelmäßiger, nach Sturm's Vorgang eingerichteter Schulen verloren hätte. So viel zur Rechtfertigung, daß dieſe Geſchichte vorzugsweiſe eine Folge von Biographien enthält. Bei der außerordentlichen Verſchiedenheit der zu charakteriſirenden Männer wird es nicht auffallen, wenn meine Charakteriſtiken in der Form höchſt verſchieden ſind. — In einer andern Hinſicht ſollte ich mich wohl auch entſchuldigen; jedoch ich ſtehe an, es zu thun. Man verlangt nämlich vom Geſchichtſchreiber eine objective Darſtellung, insbeſondere eine Darſtellung frei von Liebe und von Haß. Mit Recht wird eine Wahrheit und Gerechtigkeit verlangt, welche weder blind iſt gegen das Gute am Feinde, noch gegen das Böſe, was dem Freunde anklebt. Aber frei von Liebe und von Haß bin ich nicht und will es nicht ſein, ich will nach beſtem Wiſſen und Gewiſſen das Böſe haſſen und dem Guten anhangen, auch ſauer nicht ſüß, noch ſüß ſauer nennen. Es wird auch wohl zur Objectivität gefordert, daß der Hiſtoriker nie perſönlich hervortrete, nie ſeine Meinung über die mitgetheilten Thatſachen äußere. Man räumt ihm nicht ſo viel ein als dem Dramatiker, der ſich durch Prolog oder Epilog, oder durch den Chorus, der vor jedem Aufzuge auftritt, mit dem Publikum über ſein Stück ſpricht. Auch einer ſolchen Objectivität kann ich mich nicht rühmen, ich trete hin und wieder offen mit Urtheilen vor. Und ſollte nicht die Objectivität der Geſchichte gerade durch ein freies, perſönliches Dazwiſchentreten des Hiſtorikers mehr gewinnen, als wenn er möglichſt hinter den Thatſachen und ihrer Erzählung Verſteck ſpielt? Lernt doch der Leſer durch ſolch unverholenes Urtheilen den Verfaſſer kennen und weiß, was er ſich von ſeiner Erzählung zu verſehen habe. Er bemerkt dann leichter, wo ihn, auch beim beſten Willen unparteiiſch und wahr zu ſein, doch etwas Menſchliches, Parteiiſches beſchleichen ſollte. Von einem Kirchenhiſtoriker, welcher ſeine puritaniſche Geſinnung ohne Rückhalt ausſpricht, erwartet kein verſtändiger Leſer eine unparteiiſche Würdigung des Mittelalters. — Ich trete auch deshalb offen mit Urtheilen hervor, um die Leſer zum Beſprechen mancher wichtigen pädagogiſchen Gegenſtände zu reizen, was die bloße Darſtellung der Thatſachen in der Regel nicht bewirkt. Wenn in dieſer Geſchichte Ideal und Methode ſo verſchiedener Pädagogen geſchildert werden, ſo drängt ſich, beſonders den praktiſchen Schulmännern, eine Vergleichung mit ihrer eigenen Anſicht und Verfahrungsweiſe auf. Uebereinſtimmendes erfreut und gibt ein befriedigendes Gefühl, daß man das Rechte thue. Abweichendes treibt zur Prüfung des Eigenen wie des Fremden: eine Prüfung, deren Reſultat entweder Beharren aus verſtärkter Ueberzeugung oder Aendern iſt. Ich geſtehe gern, daß mich vorzüglich ein praktiſcher Zweck, wie ich ihn eben angedeutet, zu dieſer Arbeit getrieben und bei derſelben geleitet habe." Aus dieſen Geſichtspunkten hat Raumer ſein Werk geſchrieben, beſonders auch, um der akademiſchen Jugend die Bildungsideale vorzuhalten, durch welche das deutſche Volk in Folge der humaniſtiſchen Beſtrebungen und der Reformation beherrſcht und zu denen die Jugend erzogen wurde. Aber er hat nur die Höhepunkte in anſchaulich gezeichneten, quellenfriſchen Charakteriſtiken ſolcher Männer, die ihr Zeitalter beherrſchten, hervorgehoben. Die ganze Darſtellung iſt chriſtlich und tief ernſt, und ſo

ziehen ſich durch das Ganze die Gedanken hin: Gott iſt der Erzieher des Menſchengeſchlechts, um es zur vollkommenen Heiligkeit zu führen. Darum müſſen wir bei aller Erziehung auf die göttliche Erziehung des Menſchengeſchlechts ſchauen, wenn unſere Erziehung wirklich gedeihlich ſein ſoll. Wir müſſen aber neben der allgemeinen Art und dem Ziele der ganzen Menſchheit auch den individuellen Charakter des Kindes ins Auge faſſen, wie ihn Gott geſchaffen, in der Taufe wiedergeboren hat und fort und fort erzieht, damit wir gewiſſenhafte Mitarbeiter Gottes bei der Erziehung ſind und das Ideal verwirklichen helfen, zu deſſen Realiſation Gott ſchon dem Kinde die Anfänge eingepflanzt hat. Das Ziel iſt der neue Menſch in Heiligkeit, Liebe und Weisheit, der Gottes Ebenbild vollkommen wiederhergeſtellt an ſich trägt. Auf dieſem Fundamente ruht Raumer's Anſchauung von der chriſtlichen Erziehung, nach dieſem prüft er die Arbeiten der Männer, die in den Rahmen ſeiner Geſchichte fallen. In dieſem Sinne ſchildert er zuerſt die Vorläufer und Beförderer der altklaſſiſchen Studien in Italien und Deutſchland, entwickelt in der Reformation die Verdienſte Luther's und Melanchthon's um die Erziehung und den Unterricht, zeichnet dann das Leben der großen Rectoren Trotzendorf, Neander und Sturm nach dem Quellenmaterial, das er zum Theil zum erſten Male an's Licht gezogen hat, ſo daß allerdings das Leben Sturm's auf Grund neuer Quellen nach ihm Gegenſtand vieler Discuſſionen geworden iſt (Eckſtein, Kückelhan, Laas ꝛc.). Es folgt dann eine Darſtellung der Schuleinrichtungen in Württemberg und Sachſen und die Einrichtung der Studien bei den Jeſuiten, während auch in kurzen Zügen die Univerſitäten, der verbale Realismus, Fr. Baco und Montaigne geſchildert werden. Der zweite Band beginnt mit den Neuerern, mit Wolfgang Ratke, den er im Ganzen richtig geſchildert hat (vgl. in der neueren Zeit Krauſe, Schumann, Störl), mit dem großen Kriege und A. Comenius, ſchildert dann, um Einzelnes nur noch hervorzuheben, die pietiſtiſche Richtung in A. H. Francke, aus deſſen Beſtrebungen auch die Realſchulen hervorgingen, dann die Philanthropen und deren Vorläufer Locke und Rouſſeau, die philologiſche Richtung der Erziehung in F. A. Wolf und endlich aus eigener Anſchauung in Peſtalozzi das auf die Entwickelung der Volksſchule gerichtete Streben. Es iſt allerdings keine vollſtändige und erſchöpfende Geſchichte der Pädagogik, denn es ſind nur die Hauptvertreter der verſchiedenen Richtungen vertreten, und dieſer Mangel wird auch nicht ausgeglichen durch die Abhandlungen des dritten Theils über die erſte Kindheit, Kleinkinderſchulen, Schule und Haus, Erziehungsinſtitute, Hofmeiſtererziehung, den Religionsunterricht, das Latein, die Geometrie, das Rechnen, die phyſiſche Erziehung, die Schulen der Wiſſenſchaft und der Kunſt, über den Unterricht im Deutſchen (von ſeinem Sohne Rud. v. Raumer), über Kirche und Schule und die Erziehung der Mädchen, obgleich ſie manches hiſtoriſche Material und anregende Gedanken bieten. Dieſer Mangel wird auch nicht gehoben durch den vierten Band, welcher die Geſchichte der Univerſitäten behandelt. Aber gerade das Hervorheben der Hauptgeſtalten orientirt nicht nur in der Geſchichte der Pädagogik, ſondern macht auch den Blick ſcharf, um auch in untergeordneten Erſcheinungen die Hinneigung zu der oder jener Richtung zu erkennen; dazu ermuntert die praktiſche Haltung

des Buches zu ernster Selbstprüfung, und der reiche Stoff bietet eine reiche Fülle treffender Anschauungen und Erfahrungen.

Die Arbeit von Raumer regte eine Reihe Einzelforschungen an, die meist in Programmen niedergelegt sind; dagegen sind die nächsten Arbeiten, die Geschichte der Pädagogik im Zusammenhange darzustellen, nicht bedeutend. E. Anhalt, Geschichte des Erziehungswesens im Zusammenhange mit der allgemeinen Culturgeschichte (Jena 1846), hat nur eine kurze Zusammenstellung der Hauptsachen gegeben; J. F. Th. Wohlfahrt, Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens in besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Zeit und ihre Forderungen (2 Bände, Quedlinburg und Leipzig 1853 und 1855) bietet zwar ein reichhaltiges, aber ein ungeordnetes Material, indem er noch dazu mit dem Hochmuthe des alten Rationalismus die Vergangenheit meistert und nach dem Maßstabe der Zweckmäßigkeit für die Gegenwart die Leistungen der Vergangenheit mißt; und Körner's Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Ein Handbuch für Geistliche und Lehrer beider Confessionen (Leipzig, 1857) ist nur flüchtig gearbeitet und daher dürr und trivial und voll innerer Widersprüche. Eine kurze Geschichte der Pädagogik in übersichtlicher Weise gab als Einleitung G. Baur in den „Grundzügen der Erziehungslehre" (Gießen, 2. Aufl., 1849). Er hat dieselbe seinem Artikel über die „Geschichte der Pädagogik" in Schmid's Encyclopädie (Band 5) zu Grunde gelegt und erweitert. Eine kurze Geschichte der deutschen Volksschule gab sodann Dr. H. Graefe am Schlusse seines Werkes: „Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesammtheit ihrer Verhältnisse" (2. Aufl. 1850), weil er von dem Grundsatze ausging, daß die Gegenwart erst durch die Vergangenheit in ihr volles Licht trete, und daß nur derjenige sagen dürfe, er verstehe das, was ist, der wisse, wie es geworden. Es sind meist kurze, aber lichtvolle Uebersichten über die einzelnen Zeiträume, welche auch Blicke in die zukünftige Entwickelung der Volksschule eröffnen sollen. Umgekehrt stellten die Prolegomena in Palmer's Evangelischer Pädagogik (1. Aufl. 1852) eine kurze Uebersicht der Geschichte der Pädagogik voran, um das Werden der Pädagogik zur Wissenschaft in geschichtlicher Entwickelung zu zeigen. Es werden in kurzen Uebersichten vorgeführt: die vorchristliche Zeit, die alt- und neutestamentliche Pädagogik, die Kirchenväter, das Mittelalter, die Reformation, die Herausbildung der reformatorischen Erziehungsidee durch Spener und Francke, die pädagogische Revolution von Locke bis Pestalozzi, die Richtungen der Gegenwart, der Standpunkt der evangelischen Pädagogik, deren Stellung zur Theologie, Grenzen und Eintheilung, so daß der Leser dadurch völlig für das nachfolgende System vorbereitet ist. Da das preußische Regulativ für den Seminarunterricht vom 1. October 1854 statt der früheren Rubriken: Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik ꝛc. auf den Lectionsplan der Seminare wöchentlich zwei Stunden „Schulkunde" setzte, in der auch gegeben werden sollte „ein einfaches und bestimmtes Bild von der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zur Familie, Kirche und Staat, wobei die einflußreichsten Schulmänner, namentlich seit der Reformation, ihre Erwähnung und deren Einwirkung auf Gestaltung des Elementar-Schulwesens ihre

Darſtellung finden können“: ſo nahm K. Bormann in ſeine „Schulkunde für evangeliſche Volksſchullehrer“ (9. Aufl. 1861) auch fünf Abſchnitte geſchichtlichen Inhalts (von den chriſtlichen Schulen vor der Reformation, von den evangeliſchen Volksſchulen im Zeitalter der Reformation, Aug. Herm. Francke, die Philanthropen, Peſtalozzi) auf, welche auf 14 Seiten einen recht dürftigen Stoff bieten, welcher gegen die Reichhaltigkeit des Materials, welches L. Kellner in ſeiner Schrift: „Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeſchichte“ (Eſſen 1862) den katholiſchen Volksſchullehrern bietet, traurig genug abſticht. Kellner geht von der Anſicht aus, „daß die Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts für Geiſt und Herz erſprießlich iſt und den umfaſſendſten Nutzen gewährt. Sie wird den Lehrer überzeugen, daß Liebe zur Sache, Begeiſterung und Ueberzeugungstreue die Haupthebel aller pädagogiſchen Wirkſamkeit ſind und ſelbſt da mit entſchiedener Macht einwirkten, wo ſie für den Irrthum auftraten. Die Erinnerung hieran iſt gewiß niemals nützlicher geweſen als gerade in der Gegenwart, wo das Uebergewicht der materiellen Intereſſen einen Umfang gewonnen hat, der bis in die niedrigſte Dorfſchule reicht und vielfach die Frage in den Vordergrund treten läßt: Welcher Lohn wird mir für meine Arbeit? — Wenn irgend etwas die Jugend und den Mann erwärmen, mit Hochbildern erfüllen kann, ſo iſt es das Beiſpiel, und darum dürfte es ſich dringend empfehlen, den angehenden Lehrern in ihren Bildungsanſtalten, ſo wie jüngeren und älteren Lehrern in den Conferenzen von Zeit zu Zeit als Stärkung für die Berufspflichten Beiſpiele vorzuführen, wie ſie die Erziehungsgeſchichte reichlich bietet. Solche Beiſpiele würden aber auch nach einer andern Seite hin vom vortheilhafteſten Einfluſſe ſein können. Sie würden mit der Liebe auch die Demuth paaren. Namentlich jüngere Lehrer würden daraus lernen, daß nicht alles Wahre neu iſt, ſondern daß vielmehr die wichtigſten, ewige Geltung behauptenden Wahrheiten bereits in vielen Köpfen und Herzen gelebt haben, und daß wir vielfach nur Nachgeborne ſind, die vom Vermächtniſſe der Väter zehren und erſt ſorgen ſollten, dieſes dankbar zu verwerthen, anſtatt auf Neuerungen zu ſinnen, die meiſtens nichts weiter als Variationen eines alten Themas ſind. Der Mangel an Würdigung und Verſtändniß des Alten iſt eine Haupturſache ſo mancher Zerſplitterung der Kräfte und ſo mancher frühreifen Ausgeburten des Hochmuthes. Tiefere Blicke in die Erziehungsgeſchichte und in das Wirken einzelner ihrer Repräſentanten werden uns endlich in der hochwichtigen Ueberzeugung befeſtigen, daß nur die chriſtliche Auffaſſung des Berufes vor verderblichen Abwegen bewahrt, und daß jede Entfernung von den Lehren des poſitiven Chriſtenthums auch Keime von Irrthum birgt, welche ſich ſpäterhin zu Früchten entwickeln, die kaum minder verderblich wirken, als jene am Baume der Erkenntniß des Guten und Böſen. Je mehr gerade in der Gegenwart das Rechtsbewußtſein zu ſchwinden droht und immer größer werdende Begriffsverwirrung ſich mit ſteigender Genußſucht verſchwiſtert, um auch die Maſſen in ihrem ſittlichen Leben zu gefährden, deſto mehr müſſen Lehrer und Schule von der Wahrheit durchdrungen ſein, daß nur in der chriſtlichen Auffaſſung des Lebens Heil und Wiedergeburt zu finden iſt. Nach dieſer Seite hin werden Bilder aus der Erziehungsgeſchichte von großem Nutzen ſein. Niemals können wir es verhindern, daß unſere Lehrer früher oder ſpäter mit Männern, wie Rouſſeau, Baſedow ꝛc.

bekannt werden. Schlimm ist eine solche Bekanntschaft nur dann, wenn sie junge Männer ohne Führer oder gar mit einem Führer machen, der ihr Urtheil verwirrt, indem er die Schatten Licht nennt und das Gift als gesunde Nahrung preist. Auch deshalb halte ich es für eine Pflicht aller, die auf Schulen und Lehrerbildung einzuwirken haben, daß sie die rechte Bekanntschaft mit den Koryphäen der Pädagogik zur rechten Zeit im Lichte des Christenthums vermitteln und dadurch zugleich auf anschaulicher Grundlage eine Erziehungslehre bauen, deren Theorie durch die Macht des Beispiels unterstützt wird. Der katholische Lehrerstand wird durch pädagogische Lebensbilder, wie ich sie zu liefern bemüht gewesen bin, auch seine Kirche noch inniger lieben und noch richtiger beurtheilen lernen. Er wird ja erkennen, daß diese Kirche niemals das Wort des Herrn vergessen hat: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!“ daß sie niemals sich wirklichen Fortschritten verschlossen, sondern nur alle Lehren und Bewegungen abgewehrt hat, welche auf Entchristlichung der Jugend ausgingen. Es wird ihm namentlich auch klar werden, daß die Kirche sich stets bemühte, Unterricht und Erziehung in's richtige Verhältniß zu setzen, und daß sie deshalb niemals die letztere aus dem Auge ließ. Gerade dieser Zweck hat mich auch besonders zur Abfassung des vorliegenden Werkes bewogen und mir die damit verbundene Mühe erleichtert.“

Wir haben diese ausführlichen Angaben hierher gesetzt, weil Kellner's Buch, wie er selbst sagt, auf den Gebiete der katholischen Pädagogik der erste Versuch dieser Art ist. Das Beste in der Arbeit verdankt Kellner protestantischen Geschichtsschreibern, ist aber vielfach in den Fehler, den er protestantischen Geschichtsschreibern macht, verfallen, daß er nämlich Pädagogen anderer Kirchen geringschätzig behandelt. Eine Persönlichkeit wie Luther zu begreifen, ist er nicht im Stande gewesen. Er hat von ihm eine Karrikatur gegeben. So wird auch an andern Stellen die historische Treue vermißt. Aus der vorchristlichen Zeit hat er nur kurze Skizzen gegeben, ausführlicher ist er schon im Mittelalter und besonders in der Neuzeit; den Schluß bildet ein kurzer historischer Rückblick, der das Ergebniß zusammenfassen soll. Die Erzählung ist fließend und lebendig, so daß die Bilder wohl das Herz für die Schule erwärmen können.

Auf protestantischer Seite entstand noch etwas früher eine „Geschichte des deutschen Volksschulwesens“ von Dr. Heppe (4 Bände, Gotha 1858 und 1859). Dr. Heppe in Marburg war zur Abfassung dieses Werkes auf folgende Weise gekommen, die er selbst so erzählt: „Vor einer Reihe von Jahren suchte ich an vielen Orten nach handschriftlichen Quellen zur Kirchengeschichte des siebzehnten Jahrhunderts. Da fand ich unter Anderem eine Reihe von Aktenbänden, aus denen sich eine vollständige Geschichte des Dorfschulwesens der (etwa 100 Pfarreien umfassenden) kurhessischen Diöcese Allendorf vom Ende des sechszehnten bis zur Mitte des siebzehnten Jahrhundert ergab. Ich verarbeitete den Inhalt dieser Aktenbände, sah jedoch sehr bald ein, daß ich, um das Ganze in angemessener Weise darstellen zu können, sowohl in die frühere Zeit als in die spätere Entwickelung des Volksschulwesens blicken müßte. Ich arbeitete daher, indem ich alle mir zugänglichen gedruckten und handschriftlichen Quellen ausbeutete, eine Geschichte des kurhessischen Volksschulwesens vor der Reformation bis in den Anfang dieses Jahrhunderts aus.

Aber dazu mußte ich nothwendig auch die Geſchichte der jetzt mit Kurheſſen vereinigten, früher ſelbſtändigen Gebiete (Fulda und Hanau) mitaufnehmen, und ſehr bald wurde mir der Gegenſtand, mit dem ich mich beſchäftigte, ſo lieb, daß ich mich entſchloß, demſelben wo möglich in allen deutſchen Ländern nachzugehen. Denn ich ſah ein, daß derſelbe noch niemals einer ernſtlichen und umfaſſenden hiſtoriſchen Bearbeitung gewürdigt worden war, und daß derſelbe doch um ſeiner hohen Bedeutung willen eine ſolche Bearbeitung erheiſchte. Iſt doch die Geſchichte des Volksſchulweſens in Deutſchland nichts anderes, als die Geſchichte des allerwichtigſten chriſtlichen Culturgebietes! Die Wahrnehmung, die ich ſehr häufig machte, daß ſelbſt ſehr gebildete Pädagogen auch nicht eine Ahnung von dem wirklichen Urſprunge und von dem geſchichtlichen Entwickelungsgange der Volksſchule hatten, ſteigerte meinen Eifer für die Arbeit, die ich begonnen hatte.“ Heppe behandelt im erſten Bande nach einer kurzen einleitenden Geſchichte des deutſchen Volksſchulweſens im Allgemeinen die Geſchichte des Volksſchulweſens in Kurheſſen, im zweiten Bande die Geſchichte des Schulweſens in Hanau-Münzenberg, Fulda, Heſſen-Darmſtadt, Mainz und Worms, Rheinheſſen, Württemberg, im Königreich Sachſen, in Sachſen-Gotha, Sachſen-Weimar-Eiſenach, Waldeck, im dritten Bande die des Schulweſens in Preußen, Rheinpreußen, Wittgenſtein, Münſter, Paderborn, Weſtfalen, Hannover, Braunſchweig, Naſſau, Lippe-Detmold, Schaumburg-Lippe, im vierten Bande die von Bayern, Würzburg, Nürnberg, Oettingen, Speier, Aſchaffenburg und Regensburg, Baden, Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz. Es fehlen alſo nur Oldenburg, Anhalt, Altenburg, Schwarzburg und Meiningen. Heppe bietet nur zuverläſſiges Material zum Theil ſehr ſeltener Art, das er erſt aus den Archiven geſammelt hat, zu dem allerdings die Neuzeit noch mancherlei hinzugefunden hat. Daſſelbe iſt auch gut verarbeitet, ſo daß im Ganzen die Geſchichte des deutſchen Volksſchulweſens hinreichend erleuchtet iſt, wenn er auch wegen Mangels des Materials in der Geſchichte des einen Bandes mehr die Seminare, in dem anderen mehr die Volksſchule, in dem einen mehr nach den Schulordnungen der verſchiedenen Perioden, in dem anderen mehr nach ſtatiſtiſchen Ueberſichten das Schulweſen geſchildert hat. An dieſen Stellen hat die Quellenforſchung einzuſetzen, und ſie hat ſchon zum Theil ein reiches Material zu Tage gefördert, um auch die Geſchichte des Schulweſens einzelner Territorien, einzelner Städte und einzelner Schulen genauer darzuſtellen. Man wird daher auch da, wo man wünſchte, daß der Verfaſſer techniſche Schulfragen eingehender berührt haben möchte, und die Vermuthung nahe liegt, daß er es wohl auf Grund der ihm vorliegenden Quellen habe thun können, demſelben, der nicht Pädagog von Fach iſt, nicht zürnen, ſondern ihm dankbar ſein, daß er als Quellen aufſpürender Hiſtoriker ein bis dahin gänzlich vernachläſſigtes und von der wiſſenſchaftlichen Darſtellung nicht gewürdigtes chriſtliches Culturgebiet zum erſten Male darzuſtellen verſucht hat.

Weil in der Bormann'ſchen Schulkunde „das Stücklein Geſchichte der Pädagogik“ gar zu dürftig behandelt war, unternahm es Aug. Droeſe, für „weiterſtrebende“ Lehrer in einem billigen Büchlein die wichtigſten Perioden der Schule und ihrer Geſchichte, das Wichtigſte aus dem Leben ihrer hervorragendſten Vertreter in gedrängter Kürze zuſammenzuſtellen.

Was er aber in den „Pädagogiſchen Charakterbildern“ bietet, ſind ſtümperhafte Auszüge voller Fehler mit ſeichtem Raiſonnement, die nicht der Erwähnung werth ſind.

Viel mehr Beachtung verdienen die neben den erwähnten Bearbeitungen der Geſchichte der Pädagogik im Ganzen hergehenden Specialforſchungen, welche mannigfaltige und zum Theil recht ergiebige Früchte trugen. Wir erwähnen aus der großen Zahl nur: Dr. A. Kapp, Platon's Erziehungslehre ꝛc. Aus den Quellen dargeſtellt. Minden 1833. — Schubert, Bernard Overberg. 1835. — Fechter, Thomas Platter und Felix Platter, zwei Autobiographien. Baſel 1840. — Strümpell, Die Pädagogik der Philoſophen Kant, Fichte, Herbart. Braunſchweig 1843. — Ausfeld, Chr. Gotth. Salzmann, Gründer der Erziehungsanſtalt in Schnepfenthal. Stuttgart 1845. — Blochmann, Heinrich Peſtalozzi, Züge aus dem Bilde ſeines Lebens und Wirkens. Leipzig 1846. — Chriſtoffel, Peſtalozzi's Leben und Anſichten, aus ſeinen Schriften dargeſtellt. Zürich 1846. — Dr. Zoller, Peſtalozzi und Rouſſeau. Frankfurt a. M. 1851. — Dr. Krauſe, Geſchichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851. — v. Wedderkop, Das Rauhe Haus, ein Bild aus der Zeit. Oldenburg 1851. — Brüſtlein, Luthers Einfluß auf das Volksſchulweſen und den Religionsunterricht. Jena 1852. — Ludwig, Grundſätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker. Bayreuth, 2 Bände, 1853. — Weete, Erziehung und Unterricht bei den Römern bis zur Zeit der Kaiſerherrſchaft. 1854. — Stolzenburg, Geſchichte des Bunzlauer Waiſenhauſes. Breslau 1854. — Palmer, Ueber neuteſtamentliche Pädagogik und über die Pädagogik der Kirchenväter in Völter's ſüddeutſchem Schulboten 1854. — Bodemann, Joh. Fr. Oberlin, Pfarrer im Steinthal. Stuttgart 1855. — Löſchke, Valentin Trotzendorf nach ſeinem Leben und Wirken. Zur Erinnerung an ſeinen Todestag, den 26. April 1856. Breslau 1856. — Lebberhoſe, Leben und Schriften des Magiſter J. F. Flattich. Heidelberg 1856. — Claſſen, Jacob Micyllus, Rector zu Frankfurt und Profeſſor zu Heidelberg von 1524—1558 als Schulmann, Dichter und Gelehrter. Frankfurt 1859. — Dr. H. Heppe, Das Schulweſen des Mittelalters und deſſen Reform im ſechszehnten Jahrhundert. Mit einem Abdruck von Bugenhagens Schulordnung der Stadt Lübeck. Marburg 1860. — H. Dürre, Geſchichte der Gelehrtenſchulen zu Braunſchweig. Erſte Abtheilung. Vom 11. Jahrhundert bis zum Jahre 1671. Braunſchweig 1861. — Sack, Geſchichte der Schulen zu Braunſchweig von ihrer Entſtehung an und die Verhältniſſe der Stadt in verſchiedenen Jahrhunderten. Braunſchweig 1861. — Pilz, Quintilianus. Ein Lehrerleben aus der römiſchen Kaiſerzeit. Leipzig 1863. — Dr. G. Weicker, Das Schulweſen der Jeſuiten nach den Ordensgeſetzen. Halle, Waiſenhaus 1863. — Außerdem erſchienen in A. Schmid's Encyclopädie des geſammten Erziehungs- und Unterrichtsweſens ſeit 1859 (Gotha) eine Reihe trefflich gearbeiteter Biographien von Schulmännern ꝛc., und Reinh. Vormbaum gab in drei Bänden (Gütersloh 1860—1864) die evangeliſchen Schulordnungen des ſechszehnten, ſiebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts geſammelt heraus, um die Schule ſich auf ihre Geſchichte beſinnen zu laſſen

und die vergeſſenen Quellen der evangeliſchen Schulgeſchichte, wie ſie in der Schulgeſetzgebung als die erſte und wichtigſte gegeben iſt, aufs Neue zu erſchließen, weil er der Ueberzeugung iſt, „daß eine erſprießliche Löſung der Schulfrage nur durch beſonnene Berückſichtigung der geſchichtlichen Continuität möglich iſt". Er hat ſich mit ſeiner ſorgfältigen Arbeit den Dank aller Schulmänner verdient.

Dies waren im Weſentlichen auf dem Gebiete der Geſchichte der Pädagogik die Vorarbeiten, als es Karl Schmidt unternahm, eine vollſtändige Geſchichte der Pädagogik zu ſchreiben. Sie erſchien in Cöthen in vier Bänden von 1860—1863 unter dem Titel: „Geſchichte der Pädagogik, dargeſtellt in weltgeſchichtlicher Entwickelung und im organiſchen Zuſammenhange mit dem Culturleben der Völker." K. Schmidt war für eine glückliche Löſung der Aufgabe, ſoweit ſie damals überhaupt bei den doch im Ganzen noch immer mangelhaften Vorarbeiten gelingen konnte, in mancher Hinſicht wohl ausgeſtattet. Er hatte in Halle Theologie ſtudirt, hatte ſich fleißig mit der Philoſophie beſchäftigt, die er „zum Kampfe gegen Satzung und Formelweſen" für die Aufgabe ſeines Lebens zur Führerin erwählte, war ſeit 1850 Lehrer am Gymnaſium zu Cöthen und hatte ſo Gelegenheit, in ſeinem Berufe praktiſche Erfahrungen zu ſammeln. Er hatte bereits 1854 in dem Buche der Erziehung, 1856 in den Briefen an eine Mutter über Leibes- und Geiſteserziehung ihrer Kinder, 1857 in ſeiner Gymnaſialpädagogik ſeine theoretiſchen Anſichten niedergelegt und ſuchte nun eine Begründung derſelben in der Geſchichte der Pädagogik. In kaum ſechs Jahren hat er dieſelbe in vier Bänden herausgegeben, darum zeigten ſich in derſelben trotz der großen Arbeitskraft des Verfaſſers, trotz der geiſtigen Gewandtheit und lebendigen Darſtellung, mit welcher er die große Maſſe des freilich meiſt aus zweiter Hand geſchöpften Materials zuſammengebracht, überſichtlich geordnet, ſyſtematiſch verarbeitet und auch geiſtreich behandelt hat, große Mängel. Sehen wir aber zunächſt, wie Schmidt die Aufgabe der Geſchichte der Pädagogik aufgefaßt hat. — Gottes Weſen lebt im All, und in der Menſchheit offenbart es ſich als die Vernunft, Schönheit und Sittlichkeit. Die Herrſchaft dieſer idealen Mächte auch in der Menſchenwelt iſt das Ziel, wonach die Menſchheit ringt. Die Geſchichte gibt Zeugniß von all den Anläufen und Bewegungen, welche unſer Geſchlecht nach dieſem Ziele hin gemacht hat, und von dem Fortſchritte, welcher auf dem Wege ſtetiger Entwickelung bereits gethan iſt. In der Entwickelung zeigt ſich das Geheimniß des Lebens, welches die Geſchichte dem Leben abzulauſchen hat. In der Entwickelung ſchreitet die Menſchheit vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten, vom Unbewußtſein zum Bewußtſein, von der Formloſigkeit zur Schönheit, von der Naturnothwendigkeit und von der Naturreinheit des natürlichen und geiſtigen Lebens durch den Bruch zwiſchen Natur und Geiſt hindurch zur bewußten Verſöhnung von Nothwendigkeit und Freiheit, zur Geiſtesfreiheit fort. Dieſer Fortſchritt in der Geſchichte iſt immer ſichtbarere, hörbarere, fühlbarere Verleiblichung Gottes in der Menſchheit, in der es keine Wiederholung und keinen Rückſchritt gibt; denn wohl das einzelne Volk ſchreitet ſcheinbar zurück, aber die Menſchheit geht dabei vorwärts zu und in neuen Völkerkreiſen, die in ihrem Anfange im Vergleich mit der eben vollendeten untergegangenen elementarer und unvollkommener erſcheinen,

in ihrem Fortgange aber eine höhere Entwickelungsſtufe einnehmen. So iſt die Weltgeſchichte die Geſchichte des ſich entwickelnden Menſchheitsgeiſtes, deſſen Entwickelungsweiſe dieſelbe iſt, wie die des einzelnen Menſchengeiſtes, ſie hat daſſelbe Geſetz, weil denſelben Gottesgedanken, hat auch wie der einzelne Menſch ihre Lebens- und Entwickelungsſtufen. Die orientaliſchen Völker ſind das Kind in der Menſchheit, das noch nicht ſich ſelbſt, ſondern ſeiner Umgebung angehört. Aber das Kind wird in der Entwickelung frei von der Außenwelt und mißt nun die Welt als Jüngling nach Idealen und ſucht das, was dieſen Idealen in der wirklichen Welt nicht entſpricht, niederzukämpfen und ihm den Stempel ſeines eigenen Daſeins aufzudrücken. Dies Jünglingsalter der Menſchheitsgeſchichte repräſentirt das claſſiſche Alterthum. Dann kommt der Jüngling zum Bewußtſein, daß er nur mit ſich ſelbſt zur Harmonie gelangt, wenn er ſich in Harmonie mit der Außenwelt ſtellt: der Mann, der in harmoniſches Wechſelverhältniß mit der äußeren Welt tritt, iſt in der Weltgeſchichte der Chriſt. Nun aber entwickelt ſich die Menſchheit in Individuen und Völkern, welche ihre Organe ſind, mittelſt derer ſie im Laufe der Zeiten ihr göttliches Leben offenbart als in Idealbildungen, die ſie aber der Größe ihrer Anlage und der Tendenz ihrer individuellen Geſtaltung gemäß nach längerer oder kürzerer Dauer abwirft, doch nur, um ſie als Unſterbliche in ihrem Tempel aufzuſtellen, in der Wirklichkeit aber neue zu Trägern ihrer Idee zu ſchaffen und durch dieſe immer mehr ihrem ewigen Ziele, der Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden zuzueilen. Die Geſchichtſchreibung hat dieſe Entwickelung der Menſchheit auf ihren verſchiedenen Stufen, wie ſie ſich mittelſt der Völker und Individuen offenbart hat, zu charakteriſiren. Die Geſchichtſchreibung ſoll alſo zum allgemeinen Bewußtſein erheben, was geſchehen iſt. Sie hat demnach zu zeigen, wie die Geſchichte zu immer höherer Vollkommenheit emporgeſtiegen iſt, bloß zu legen die Urſachen, welche das Emporblühen und den Untergang der Völker bedingten, und damit die Weltgeſchichte als das Weltgericht, auch als das Gericht des eigenen Selbſt darzuſtellen. Der menſchliche Geiſt hat jedoch, obſchon ein rückwärts gewandter Prophet, bisher noch nicht alle Entwickelungsknoten, in denen die Menſchheit bis heute aufwärts gegangen iſt, zu entwirren vermocht. Und darum iſt die Geſchichtsſchreibung nichts mehr als, wie Ariſtoteles ſagt, die Erzählung von dem Erforſchten, das ſie, ohne von außen hineingetragene Principien dem Gange der Menſchheit gemäß verknüpft, um darin und dadurch die weltgeſchichtliche Entwickelung aufzuweiſen. Die Geſetze der Geſchichte im Allgemeinen ſind auch die Geſetze in der Geſchichte der Pädagogik; denn die Aufgabe der Erziehung iſt es, den werdenden Menſchen, den Mikrokosmos, demſelben Ziele entgegenzuführen, dem der Makrokosmos der Menſchheit zueilt. Mit der Entwickelung des Einzelmenſchen entwickelt die Erziehung zugleich das Volk, da dies nur diejenige Entwickelungsſtufe einnehmen kann, auf der ſeine Glieder, die Einzelmenſchen, ſtehen. Und mit der Entwickelung des Volkes entwickelt die Pädagogik zugleich die Menſchheit, deren Organe Einzelmenſchen und Einzelvölker ſind. Aber umgekehrt hängt auch die Entwickelung des Einzelmenſchen von der Entwickelungsſtufe ſeines Volks, wie von der Entwickelungsſtufe der Menſchheit ab, auf der das Volk ſteht. Die Pädagogik und ihre Entwickelung iſt deshalb aufs innigſte mit der

Volkscultur im Allgemeinen verknüpft; denn der Menſch kann anderen nichts anderes geben, als was er ſelbſt beſitzt, und ſo kann er auch die heranwachſende Generation nach keinen anderen Grundſätzen und zu keinem anderen Ziele erziehen, als zu dem, was er für das Höchſte hält. Die Erziehung ſchreitet mit der Cultur der Völker fort, und deshalb zeigen in der Erziehung die Völker, bis zu welcher Stufe der Cultur ſie fortgeſchritten ſind. Ein Volk will, wie der einzelne Erzieher, in ſeiner Erziehung die zu erziehenden Glieder zu dem machen, was es ſelbſt für ſich geworden iſt; es wiederholt alſo ſeine eigene Entwickelung in der Erziehung ſeiner Nachkommen, und dieſen wird durch die Erziehung unmittelbar gegeben, was das Volk durch ſeine geſchichtliche Entwickelung erreicht. Durch die Erziehung vermittelt das Volk ſein Beſtehen und ſeine Entwickelung. So iſt die Erziehung abhängig vom Leben und ſeiner Entwickelung und doch wieder Erzeugerin neuen Lebens und neuer Entwickelung.

Die Geſchichte der Pädagogik, welche die Entwickelung des Menſchengeſchlechts und die darauf baſirte Erziehung von den älteſten Zeiten bis zur Gegenwart darſtellen will, muß alſo mit der Geſammtgeſchichte der Menſchheit zugleich betrachtet werden und hat dieſe zu ihrem Hintergrunde. Weſentliche Aufgabe der Geſchichte der Pädagogik iſt es, nachzuſpüren, wie weit und wie deutlich ſich die Idee der Menſchheit in dem jedesmaligen Zeitbewußtſein wiederſpiegelt. Sie muß deshalb die organiſche Entwickelung der Erziehungskunſt und die fortſchreitende Entfaltung der pädagogiſchen Idee im Laufe der Zeiten nachweiſen und daher darſtellen, was die Erziehung zu jeder Zeit in der Erſcheinung war und was ſie ihrem Weſen nach ſein ſollte, ſo daß ſie alſo die praktiſche und die theoretiſche Entwickelung der Pädagogik in der Weltgeſchichte zu zeigen hat. Sie hat aber auch dieſe Entwickelung innerhalb der einzelnen Völker zu charakteriſiren, ſo daß ſie die Erziehung im Kindheits-, Jünglings-, Mannes- und Greiſenalter des Volkes ſchildern muß. Die Entwickelung eines Volkes geht von der Praxis zur Theorie, von der That zum Gedanken. Je mehr ein Volk ſich auslebt, um ſo theoretiſcher wird es, um ſo mehr auch tritt der Unterricht, der früher nur Moment der Erziehung war, ſelbſtändig auf, und um ſo mehr wird die Erziehung nur Moment des Unterrichts. Der Geſchichtſchreiber der Pädagogik ſucht das Erziehungsweſen der bisherigen hiſtoriſchen Völker zu erforſchen und in dem Erforſchten den Fortgang der Erziehungsidee in der Menſchheit nachzuweiſen, ſowie zu zeigen, wie in jedem Volke die Idee der Erziehung zum Bewußtſein gekommen iſt, welches Bildungsideal das Volk hatte, wie es das Weſen und den Zweck der Erziehung auffaßte, durch welche Mittel es ſein Ideal zu verwirklichen ſtrebte und wie es dieſes Ideal in der Wirklichkeit erreichte. Dieſe ſeine Aufgabe löſt er ethnographiſch, wo die Völker von einander abgeſchieden ſind und demnach die Erziehung mehr volksthümlich iſt; ſo in der vorchriſtlichen Zeit. In der Epoche der chriſtlichen vorreformatoriſchen Pädagogik hingegen wird die Darſtellung der Geſchichte, da die Völker und Staaten in dieſer Zeit und alſo auch ihre Erziehung auf einerlei Grundlage ruhen, chronologiſch auftreten, und im reformatoriſchen und den ihm folgenden Zeitalter Ethnographie und Synchronismus zu vereinigen ſtreben, indem die Völker und Staaten der Neuzeit unter einander ſelbſtändig ſind, aber von gleichen geiſtigen Einflüſſen berührt und

von übereinſtimmenden Bildungsrichtungen geleitet werden. — Aus dem Weſen der Geſchichte der Pädagogik folgt ihr Werth. Wer da weiß, daß die Gegenwart nur das Reſultat der Vergangenheit iſt, daß alſo nur der die Gegenwart wahrhaft kennt, der ihre Vorausſetzung, ihre Baſis erforſcht hat, der wird auch verſtehen, daß nur der einen wirklichen Einblick in die Aufgaben der Erziehung der Gegenwart hat, und daß nur der allein den Schlüſſel zur Löſung dieſer Aufgaben beſitzt, der den bisherigen Gang der Geſchichte der Erziehung durchforſcht und ihre warnende, belehrende und erleuchtende Stimme gehört hat. In der Geſchichte badet ſich der Menſch geiſtig geſund und verjüngt ſein Leben; ſie lehrt ihn, ſein Leben zu gewinnen durch eine energiſche Entfaltung ſeines individuellen Daſeins; ſie ermuntert ihn aber auch, es hinzugeben für das Ganze, und durch edles, aufopferungsfähiges Schaffen und Wirken ſein Scherflein niederzulegen auf dem Altare der Menſchheit, von der der Einzelmenſch ſeine höchſten Schätze empfängt. Und ſie iſt ihm zugleich die Schule, in der er die Wiſſenſchaft der Pädagogik lernt. Nur der wird in der Gegenwart am beſten wiſſen, was er in der Erziehung will und was er kann, der beobachtet und gelernt hat, was zu leiſten möglich iſt: das aber lernt und erfährt er durch das Studium deſſen, was in der Erziehung geleiſtet und was darin gedacht iſt. Nur der kennt das Weſen und den Werth der Erziehung, der der Entwickelung der Erziehungsidee im Laufe der Jahrhunderte nachgegangen iſt. Nur der endlich kann die wahrhafte Wiſſenſchaft der Pädagogik der Gegenwart verſtehen und ſelbſtſchöpferiſch in ihr auftreten, der ſich in die Geſchichte der Pädagogik eingelebt hat. Die Wiſſenſchaft der Pädagogik iſt ohne die Geſchichte der Pädagogik im Gebäude ohne Fundament. Die Geſchichte der Pädagogik iſt ſelbſt das vollendetſte und objectivſte wiſſenſchaftliche Syſtem der Pädagogik.

So weit zunächſt Schmidt. Zuerſt fällt der Anklang an den Pantheismus auf, der ſich gleich von vorn herein fühlbar macht; dagegen hat er richtig erkannt, daß nach Ariſtoteles die Geſchichtſchreibung nichts mehr ſein ſoll, als die Erzählung von dem Erforſchten, welches ſie ohne von außen hineingetragene Principien, dem Gange der Geſchichte folgend, zu verknüpfen hat, um dadurch die weltgeſchichtliche Entwickelung nachzuweiſen. Wir können aber ſchon hier und noch viel mehr in der ſpäteren Ausführung ſehen, daß ſowohl in der Auffaſſung als auch in der Erzählung der Verfaſſer nicht ruhig und unbefangen genug in die Fülle der einzelnen Erſcheinungen eingegangen iſt, daß er auch, abgeſehen davon, daß von ſelbſtändig Erforſchtem wenig in dem Buche die Rede ſein kann, gar nicht aus der unbefangenen und überſichtlich vorgetragenen Geſchichte das Endreſultat ſich von ſelbſt herausgeſtalten läßt, wie es doch namentlich nach den Geſetzen der Didaktik auf dem Gebiete der Geſchichte der Pädagogik geſchehen müßte. Er hat dagegen überall einen Schematismus in philoſophiſcher Weiſe a priori conſtruirt und in denſelben die Sachen hineingezwängt, und zwar oft mit großer Gewalt, ſo daß das geſchichtliche Material öfter in verkehrte, wenigſtens willkürliche Stellung tritt und einen ganz anderen Werth und eine ganz andere Bedeutung im Einzelnen erhält, als es bei unbefangener, nicht im Voraus philoſophiſch conſtruirter Geſchichtserzählung erhalten würde. Schon hierin zeigt ſich das Bedenkliche der Schematiſirung. Aber die philoſophiſche

Richtung des Verfaſſers zeigt ſich noch in einer anderen viel bedenklicheren Weiſe. Der lebendige Gott erſcheint als eine bloße Abſtraction, vom Chriſtenthum bleibt, wenn man die chriſtlich klingenden Ausdrücke u. ſ. w. auf ihren wahren Gehalt prüft, kaum mehr als ein feinerer Pantheismus übrig. Das Ziel und die Höhe der bisherigen Entwickelung der Geſchichte der Pädagogik iſt nach dem Verfaſſer die anthropologiſche Pädagogik, welche, wie wir in der Einleitung ſehen, den Menſchen als die organiſche Einheit von Natur und Geiſt, als den Repräſentanten der Welt betrachtet, der ſich durch verſchiedene Stufen bis zum ſelbſtbewußten Weſen emporgearbeitet hat und auf dieſem Wege in immer verſchiedenen Welten und Beziehungen (Familie, Nation, Menſchheit) auftritt und nachher aus dem telluriſchen Daſein in das kosmiſche, aus der Zeit in die Ewigkeit eintritt. Danach iſt das formale Princip der Pädagogik die Entwickelung, welche die materiellen Erziehungsprincipien der Individualität, Nationalität und Humanität, die Ideale der harmoniſchen Entfaltung der Geiſteskräfte, die Religioſität, Sittlichkeit und Schönheit, welche in der Idee der Gottähnlichkeit vereinigt ſind, ausbildet und geiſtig im Denken die Wahrheit, im Wollen die Freiheit und im Fühlen die Liebe harmoniſch entwickelt. Dieſe Anſchauung beherrſcht das Buch, ſo daß das Chriſtenthum zu einer philoſophiſchen Idee verflüchtigt, und darum auch in ſeiner weltgeſchichtlichen Bedeutung und Entwickelung nicht verſtanden wird. In dieſem Sinne wird daher, wo der wahre Chriſtenglaube auftritt, derſelbe meiſt als orthodox, confeſſionell, reactionär verketzert und geächtet, weil er das Chriſtenthum nicht im Sinne des Verfaſſers auffaßt. Es iſt darum, wenn auch das Buch ein chriſtliches Gewand trägt, Vorſicht nöthig bei der Prüfung der Urtheile und Folgerungen, welche der Verfaſſer zieht. Jedenfalls fruchtbarer würde der Gedanke der Entwickelung ſich entfaltet haben, wenn der Verfaſſer ohne vom Syſtem auszugehen, die Thatſachen erſt unbefangen erzählt, ſie auf das Moment der Wahrheit, das in ihnen ſich geltend machte, geprüft und ſo fort die Bewegung der Geſchichte aus der Bewegung der gegen einander auftretenden Gegenſätze zu begreifen geſucht und endlich die Reſultate dieſer Bewegung in kleineren und größeren Zeiträumen, bei den einzelnen Perſönlichkeiten, bei den Völkern und endlich aus dem bisher Erforſchten der ganzen Menſchheitsgeſchichte gezogen hätte. Damit haben wir natürlich nicht den Verfaſſer etwa abſichtlicher Täuſchungen in Betreff der geſchichtlichen Thatſachen zeihen wollen, ſondern es ſollte nur nachgewieſen werden, wie er vom philoſophiſchen Syſtem gehalten, manches nicht mit der nöthigen Unbefangenheit beurtheilen konnte.

Es wird das Alles noch mehr zu Tage treten, wenn wir ihm in das Einzelne bei dem Gange ſeiner Geſchichte folgen. „Die Geſchichte der Pädagogik theilt mit der Geſchichte der Menſchheit im Allgemeinen dieſelben Entwickelungsepochen. Die Idee des Gottmenſchen iſt der Mittelpunkt der Weltgeſchichte; auch der Geſchichte der Pädagogik. Gott iſt Menſch geworden, damit der Menſch wie Gott werde: darin hat die Geſchichte der Menſchheit ihren Mittelpunkt, ihren Ruhepunkt ſowohl als ihren Strebepunkt. Der Gedanke des Gottmenſchen iſt das höchſte Ideal, die abſolute Idee, die zu erfaſſen die Menſchheit ſich zerarbeitete, bis ſie in Jeſus von Nazareth als Thatſache erſchien. Mit dem Erſcheinen des Gottmenſchen war das Streben

aller vorchriſtlichen Zeit erfüllt. Und in der Verwirklichung der Idee der Gottmenſchheit innerhalb der Einzelmenſchen, der Völker und der Menſchheit, hat alle nachchriſtliche Zeit ihre Aufgabe.“ Darum durchlebt die Geſchichte der Pädagogik, wie die Geſchichte der Menſchheit, vor Chriſtus ihr Kindes- und Jünglingsalter; denn die Völker führen meiſt ein Naturleben; ihre Bildung iſt naturwüchſig, und die Nationalität iſt ihre natürliche Schranke, ſo daß es vor Chriſtus nur nationale Götter, nur nationale Menſchen und nationale Erziehung gab. Mit Chriſtus tritt die Menſchheit in ihr Mannesalter ein. Der Nationalgott wird ein Gott der Menſchheit, die Menſchen als Kinder eines Vaters im Himmel ſind Brüder. Die Humanität beginnt, und die Erziehung trägt ihren Charakter. Die Weltepoche der nationalen Erziehung vor Chriſtus, vor der die geſchichtsloſen und halbgeſchichtlichen Völker liegen, die nur kurz charakteriſirt werden, gliedert der Verfaſſer, indem er ſich an Cramer anſchließt, deſſen Schema er nur verſchärft, nach dem leiblich-geiſtigen Leben der Völker, denen ſie eignet, alſo: a) die ſubſtantielle Erziehung der orientaliſchen Völker. Chineſen, Inder, Perſer und Aegypter gehören in dieſen Kreis. Bei ihnen geht das Individuum in der Subſtanz, in einem Allgemeinen unter, ſo daß das Individuum nichts iſt, der Menſch nur als Gattungsexemplar unter der Autorität ſteht. Ueber die Entwickelung der Anſchauung kommt die Erziehung nicht hinaus, und ſo iſt das Kind der Weltgeſchichte, wie jedes Einzelkind, Epiker, verliert ſich in der Welt der Anſchauung und unterwirft ſich, weil es noch alles Sein außer ſich hat, der äußern Autorität. Das Allgemeine, dem der Einzelne blindlings dient, iſt zuerſt die Familie. Das erſte hiſtoriſche Volk, die Chineſen, ſind eine Familie. In Indien iſt der Einzelne durch die Geburt einer beſtimmten Kaſte zugetheilt und nur in ihr kann er ſich ſein Leben hindurch bewegen. Die Erziehung iſt in Indien excluſive Standeserziehung. Die Perſer erfaſſen ſich als ein Volk und ſtellen ſich als ſolches anderen Völkern gegenüber. Ihre Erziehung iſt Staatserziehung und hat einen nationalen, volksthümlichen Charakter. Aegypten iſt die Hand, mit der der Orient nach dem Occident hinübergreift. In ſich iſt es die Hieroglyphe des aufwachenden Geiſtes. Prieſter und Krieger waren die herrſchenden Stände: bei ihnen fand auch nur eine Erziehung im eigentlichen Sinne ſtatt, und der Prieſter iſt der Repräſentant der Bildung, der Prieſter der alleinige Lehrer, die Erziehung eine prieſterliche. — Dieſe Claſſificirung kann nur eben ein Verſuch ſein, denn mit der Hervorhebung dieſer Einzelheiten iſt das tiefſinnige Weſen des Orients nicht gerade treffend bezeichnet.

b) In der individuellen Erziehung der altclaſſiſchen Nationen befreit ſich der Jüngling der Menſchheit von der zerdrückenden Macht des objectiven Daſeins, indem er ſich ſelbſtändig demſelben gegenüberſetzt. Das Individuum, im Triumphe ſeiner Subjectivität, betrachtet alle objectiven Mächte nur noch als ſeine Diener. So in Hellas und Rom. Für den Hellenen iſt die ſchöne, für den Römer die praktiſche Individualität Ideal, Zweck und Ziel des Denkens und Wollens. Dieſe Individualität vermag ſich jedoch noch nicht über die Naturbaſis zu erheben, und an ihrer Nation hat ſie ihre Grenze. — Die Schwäche dieſer Charakteriſtik liegt namentlich in der Beſtimmung von dem Gebundenſein an die Naturbaſis, welches auch in der

chriſtlichen Bildung noch ſtattfindet, da der Einzelne am vollkommenſten im Schooße ſeiner Familie und in der Eigenthümlichkeit ſeines Volkes gedeihet und ſich entfaltet, wie auch Schmidt anerkennt.

c) In der theokratiſchen Erziehung des Volkes Israel, bei dem auch, da ſie ſonſt in dem Syſtem keinen Platz finden können, die Babylonier, Aſſyrer, Phönizier ꝛc. mit in der Kürze abgehandelt werden, geht der Einzelne in ſeinem Gott unter. — Es wird dabei anerkannt, daß dadurch Israel einzig unter den Völkern des Alterthums daſteht, aber es wird nicht darauf hingewieſen, daß in der Gemeinſchaft mit Gott, für welche Israel als Bundesvolk von Gott durch ſeine Heilsökonomie bereitet und erzogen wurde, Anfang und Zielpunkt jeder Entwickelung des Einzelnen, der Völker und der ganzen Menſchheit gegeben iſt, obgleich auch Schmidt als Ziel der Entwickelung dieſe Gemeinſchaft mit Gott aufſtellt. Darin aber beſteht gerade die poſitive Vorbereitung auf Chriſtum in der alten Welt, und dieſe Aufgabe zu löſen iſt gerade die einzigartige Stellung, die Israel in der Weltgeſchichte erhalten hat, während die Heidenvölker ſich ſelbſt überlaſſen auf negativem Wege zu demſelben Heil in Chriſto vorbereitet wurden und nur in den in Betracht auf dieſen Cardinalpunkt mehr in der Peripherie liegenden Dingen (Wiſſenſchaft, Philoſophie ꝛc.) auch poſitiv vorbereitet worden ſind. Durch ſolche Auffaſſung und Behandlung der Geſchichte Israels, wie ſie die geſchichtlichen Thatſachen fordern, würde auch die von Schmidt hervorgehobene, unzweifelhafte Wahrheit mehr zu ihrem Rechte gekommen ſein, daß Chriſtus der Mittelpunkt der Weltgeſchichte, alſo auch der Geſchichte der Pädagogik iſt.

Nach Chriſtus, von deſſen „gottvoller“ Perſönlichkeit ſich ein neues Princip der Erziehung entwickelte, ſtellt die Erziehung „die ſich ihrer Weſens- und Lebensgemeinſchaft mit Gott inne gewordene Individualität an die Spitze, die Individualität, die in ihrer volksthümlichen Sonderung keine Abtrennung von der Menſchheit findet, in ihrem Gehorſam gegen den Willen Gottes nur die Forderung ihres eigenen Weſens erfüllt und der Wahrheit zu dienen, der Tugend nachzuleben und die Schönheit an ſich ſelbſt und ſeinem Wirken darzuſtellen trachtet“. Es beginnt alſo mit Chriſtus die „Weltepoche der humanen Erziehung, der menſchlich-individuellen Freiheit.“ Die Sittlichkeit des Chriſtenthums baut ſich auf der allgemeinen Menſchenliebe auf, die in der Gotteskindſchaft aller Einzelmenſchen ihr Fundament hat. Dieſe Weltepoche der humanen Erziehung, welche, indem ſie als Organ, mit dem ſie Gott, Welt und Menſchheit erfaßt, die Vernunft hat, die höchſte Harmonie der Geiſteskräfte beſitzt, ſo daß alſo die Höhe der Entwickelung der Rationalismus wäre, theilt ſich in die Zeit der transſcendenten und in die der organiſchen Erziehung, in die Periode vor und in die nach der Reformation. Die Zeit vor der Reformation iſt alſo die Zeit der Verſtandesherrſchaft, welche im Gegenſatze zur Welt und ihrer Bildung die Erziehung für den Himmel und die Geiſtlichkeit betont und in der mönchiſchen Erziehung der orientaliſchen Kirche, ſowie in der ſcholaſtiſch-geiſtlichen, der abendländiſchen Kirche, auf dem von Chriſto gelegten Fundamente ein Verſtandesgebäude aufrichtet, das vor der Kritik der Vernunft nicht beſteht. Die Erziehung des Mittelalters iſt abſtract geiſtig. „Ein todtes Spiel mit Begriffen, das ſich nicht um den Inhalt kümmert, geiſtverödender Formalismus:

das iſt das Weſen der mittelalterlichen Erziehung, deren Methode im ſtrengen Nachahmen und Memoriren, ohne innere lebendige Betheiligung des Lernenden beſteht, und die ſich, analog der Entwickelung der Nationen und der Religionen, in die mönchiſche der orientaliſchen Kirche, in die geiſtliche der occidentaliſchen Kirche und in die Laienerziehung des Ritter- und Bürgerthums gliedert." — Ziemlich gewaltthätig wird aber nach dem erſten Gliede, nach der mönchiſchen Erziehung der orientaliſchen Kirche, die des Muhamedanismus eingeſchoben; denn die Araber ſind doch nicht vorzugsweiſe die Vermittler des Oſtens mit dem Weſten geweſen, und haben nur zum geringen Theile die klaſſiſche Bildung bewahrt, wenn man damit das vergleicht, was das Mönchthum allein auf die ſpäteren Zeiten des Mittelalters vererbt hat. — In der chriſtlich-abendländiſchen Bildung, die von Rom ausgeht, zeigt ſich von vorn herein, auch im Mönchthum, die Richtung aufs Praktiſche, ſo wirkte ſie auf die Romanen. Aber die Aufgabe und die Macht der occidentaliſchen Kirche und ihrer Wiſſenſchaft und Kunſt, der Romantik, liegt in der Durchdringung des römiſchen Chriſtenthums und der germaniſchen Individualität. Dadurch erhielt die Religion ihr Gepräge, „daß ſie die Welt als das Gott- und Geiſtloſe fortſtieß und ihren Bekenner aus derſelben heraus in die reine Innerlichkeit des Geiſtes hineinflüchtete. Darum ging das Streben des mittelalterlichen Chriſten über die Wirklichkeit hinaus in ein transſcendentes Reich, in den jenſeitigen Himmel, und um die Sehnſucht nach dieſem Reiche drehte ſich alles Denken, Fühlen und Thun". In dieſem Streben nach dem Myſtiſch-Symboliſchen hat auch die Romantik ihre Grundlage. Sie war ſubjectiv geiſtig im Gegenſatz zur Claſſicität des Alterthums mit ſeinem bewunderungswürdigen Gleichgewicht zwiſchen der bildenden Kraft und dem zu geſtaltenden Stoffe, und ſie beherrſchte das Denken und Thun aller abendländiſchen Nationen. Die Hauptſtadt dieſes großen romantiſchen Geiſterreichs war Rom, von wo aus der Papſt, der Geiſterfürſt, mit ſeinen Beamten, den Geiſtlichen, die zugleich die Geiſtigen ſein ſollten und waren, die Geiſterwelt beherrſchte. Chriſtlicher, d. i. päpſtlicher Glaube und lateiniſche Sprache, waren das Panier dieſes Geiſterreiches, der Hierarchie; „die Scholaſtik aber war die Handlangerin, welche innerhalb der von der Kirche überlieferten, unbedingt als wahr vorausgeſetzten Dogmen mit Hülfe platoniſcher und ariſtoteliſcher Philoſophie denken und in dieſem Kreiſe ihre Gedankenkunſtſtückmachereien ausführen durfte". Gemäß dem Charakter des germaniſchen Volkes wurde zwar auch die Erziehung Standeserziehung, und der Nährſtand erhielt durch Karl den Großen auch ſeine Parochial- und Gemeindeſchulen, die aber die Geiſtlichen, der einzige Stand, der in Wahrheit Geltung und Bildung beſaß, bald fallen ließen. Dieſe Geiſtlichen, der Lehrſtand, fanden ihre Bildung in den Kloſter- und Stiftsſchulen. In ihnen war die Zucht ſtreng; die Unterrichtsgegenſtände waren die ſieben freien Künſte, die aber Dienerinnen der Hauptwiſſenſchaft, der Theologie, ſein mußten. Das weltliche Wiſſen war rein formell. „Das Weſen des Unterrichts war nicht freie Entwickelung, ſondern leerer Formalismus, Gedächtnißkram, und das Weſen der Zucht war nicht Gewöhnung zum ſittlichen Thun, ſondern zu äußerer Werkheiligkeit. Aber doch war die occidentaliſche Kirche mit ihrer Neigung zur Praxis ein weſentlicher Fortſchritt gegen die mönchiſche Paſſivität des Orients. Sie repräſ-

ſentirt in der Entwickelung der Geſchichte die Zucht, den Gehorſam im Denken und Thun, der die Vorbedingung aller Freiheit iſt. Zugleich war ſie die alleinige Bewahrerin der Wiſſenſchaft und Kunſt in den Jahrhunderten, wo das Abendland im Gährungsproceß lag.“ Aber die Geiſtlichkeitskirche des Mittelalters und ihre Erziehung war ein Extrem, das in ſein eigenes Gegentheil umſchlagen mußte, in dem die Innerlichkeit, die Welt und Natur von ſich wirft, ohne ſie zu durchdringen, zu Weltlichkeit und Sinnlichkeit wurde. Der Geiſterfürſt wird weltlicher Machthaber, das Innerlichſte, der Glaube, wird das Aeußerliche, das Fürwahrhalten hiſtoriſcher Begebenheiten, die Klöſter, die Stätten der Entſagung werden Sitze der ſinnlichſten Luſt, die Geiſtlichen, die Repräſentanten der Sitte und Zucht, treiben Hurerei. Da konnten die Schulen nicht gedeihen, und die Erziehung der Geiſtlichen ging zu Grunde durch die Kreuzzüge, durch die Schulen der Dominikaner und Franziskaner, die Univerſitäten und das Städteleben. Es bildete ſich nach und nach durch den neuen Geiſt im Laienthume ein Gegenſatz gegen die Geiſtlichen, der ſich in der ritterlichen und bürgerlichen Erziehung von der Kirche frei machte und in der Myſtik das religiöſe Gefühl, das germaniſch iſt, gegen den ſcholaſtiſchen Verſtand, der von Rom kommt, in den Kampf ſchickte, auch in den großen Vorläufern der Reformation zur ſittlichen Oppoſition gegen die Unſittlichkeit der Hierarchie wurde, neue Erfindungen ſchuf, neue Künſte entwickelte und die Schule, ſowie in den Univerſitäten die Wiſſenſchaft von der Kirche zu befreien ſuchte. Es bildete ſich nun ein eigener Lehrſtand, und durch die claſſiſchen Studien wurde die Scholaſtik überwunden. Eine neue Zeit begann, die Periode der vernünftigen Erziehung, indem durch die Reformation der neue Geiſt den Sieg errang zuerſt auf religiöſem Gebiete. Luther „iſt die perſönliche Reaction des Gewiſſens gegen die Gewiſſenloſigkeit der Hierarchie. Dem Gefühl der mittelalterlichen Myſtik, das in ihm lebendig wird, fügt er die Energie des Willens zu. An die Stelle der äußerlichen Dogmen tritt bei ihm der innerliche Glaube, an die Stelle der Werkheiligkeit die ſittliche That. Der freie perſönliche Menſch, der ſich auf die Autonomie der Vernunft ſtellt und deſſen aus Gott geborenes Gewiſſen in Religionsſachen als Autorität weder Cleriſei noch Kaiſerreich anerkennt, iſt die Eroberung der Reformation. Die Reformation und ihr Zeitalter iſt und ſucht die Einheit von der Objectivität des Alterthums und der Subjectivität des Mittelalters. Sie hebt den Gegenſatz von Gott und Welt, Geiſt und Materie auf in der Idee vom organiſchen Leben und verſöhnt ſomit das Subject mit dem Object, ſucht und findet überall die Einheit des Daſeins, die Einheit im All.“ Denn die Reformation in der Kirche iſt nicht eine iſolirte That des Geſchichtsgeiſtes. Copernicus entdeckt das Sonnenſyſtem, Columbus findet die Unterwelt, Magelhaens zeigt die wahre Geſtalt der Erde, Bacon tritt als Herold der Naturwiſſenſchaften auf, die Nationalitäten emancipiren ſich, die Königsmacht tritt hervor, und der Gegenſatz von Kirche und Staat wird aufgehoben. So ſetzt die Reformation den Ganz- und Vollmenſchen in ſeine Rechte ein und führt dadurch die eigentliche Mannesperiode der Menſchheit herbei. Iſt der Charakter des Lebens im Alterthum epiſch, der des Lebens vor der Reformation lyriſch, ſo könnte man den des Lebens in der nachreformatoriſchen Zeit dramatiſch nennen. Der neue

reformatoriſche Geiſt tritt auch in der Erziehung auf. Sie umfaßt von nun an alle Stände und ſtrebt, jede Individualität auf dem Wege der Entwickelung, den ihr von Gott gegebenen Anlagen gemäß, ihrem ewigen Ziele entgegenzuführen: ſie iſt die organiſche Erziehung. Dieſelbe gliedert ſich aber in drei Perioden: in die abſtract chriſtlich-theologiſche Erziehung, die den Chriſten noch im Gegenſatz zum Menſchen auffaßt, in die abſtract menſchliche Erziehung, die den Menſchen noch im Gegenſatz zum Chriſten ſtellt, und in die chriſtlich-humane Erziehung, welche die Einheit von Chriſt und Menſch im Ideale der Gottähnlichkeit erfaßt und dieſe Einheit in der Individualität zu entwickeln ſtrebt.

Die Reformatoren erſtrebten eine allgemeine Verbreitung gelehrter Bildung, um dadurch wiſſenſchaftliche Männer für kirchliche und weltliche Aemter zu erlangen, wollten auch für alle Volksklaſſen Schulen ſchaffen; ſie ſuchten aber auch, weil ſie in der Schule die Stütze ihres reformatoriſchen Strebens ſahen, dieſelbe wiederum zur kirchlichen Anſtalt zu machen, weshalb ſie den Unterricht im Chriſtenthum als Hauptaufgabe der Schule hinſtellten. — Das Letztere trifft aber wenigſtens bei den höheren Schulen nicht zu. — Dieſe Anknüpfung der Schule an die Kirche war in den Augen der Reformatoren eine nothwendige Forderung zum Siege des Fortſchritts, nach den Reformatoren in den Händen der Buchſtabenmänner eine Waffe zur Knechtung der freien Entwickelung in der Schule, ſo daß ſie noch einmal den harten Weg der Scholaſtik durcharbeiten mußte. Dieſe Entwickelung machte der Proteſtantismus wie der Katholicismus durch, in welchem durch die Reformation ein neues Leben erwachte, das ſich auch der Schulen bemächtigte, um der Bildung und Gelehrſamkeit der Proteſtanten nicht nachzuſtehen. So ſtellt ſich eine abſtract chriſtlich-theologiſche Erziehung und zwar zuerſt als Hierarchismus dar, der im Katholicismus als Jeſuitismus und im Proteſtantismus als Orthodoxie auftritt, welcher durch die vom dreißigjährigen Kriege erzeugte leibliche und geiſtige Barbarei begünſtigt wird. Der Hierarchismus wiederholt die ſcholaſtiſche Erziehung, indem er nicht Sachen, ſondern Worte, nicht Wahrheiten, ſondern Formeln, überhaupt abſtracte Frömmigkeit und Zungenfertigkeit als Ziel aufſtellt. Erziehung und Unterricht beſtehen in Gedächtniß- und Formelkram. „Und doch iſt die hierarchiſche Erziehung ein nothwendiges Moment nicht allein in der Entwickelung der Erziehung überhaupt, ſondern auch der erſte, wenn auch noch rohe Anfang der heutigen Erziehung. Es war die Zucht des Geiſtes, die hier geübt, die Entſagung des ſubjectiven Dünkels, worauf hingearbeitet werden ſollte, und was erſt niedergemacht werden mußte, ehe die Vernunft des Menſchen von ihrem Hoheitsrechte Gebrauch machen konnte. Zugleich waren die erſten Schritte zu einer wirklichen Organiſation des Schulweſens gethan.“ Aber die einſeitige Verſtändigkeit ruft die eben ſo einſeitige Gefühlsſeligkeit, der Hierarchismus den Pietismus, die Orthodoxie den Pietismus Speners, der Jeſuitismus den Janſenismus hervor. Dieſe beiden vertraten der Buchſtabenorthodoxie und äußeren Autorität gegenüber das Gefühlsleben und zogen das objectiv Göttliche in das Subject herein, vernichteten aber dafür das Individuum, verdammten die weltliche Bildung und Gelehrſamkeit und hatten eine Scheu vor dem auf wahrhaft concreter Sittlichkeit ruhenden Leben.

Selbſtändig neben der einſeitig chriſtlich-theologiſchen Erziehung begründete ſich im 16. und 17. Jahrhundert eine Erziehungstheorie, welche im Keim die ganze neuere Entwickelung des Erziehungs- und Unterrichtsweſens in ſich enthält und die darum weſentlich zum Fortſchritt über die abſtract theologiſche Erziehung hinaus beigetragen hat (Val. Trotzendorf (? !) Joh. Sturm (? !), Ratich, Comenius, John Locke, Carteſius, Baco, die Deiſten, Spinoza, Leibnitz, die Aufklärung). Sie proclamirte die abſtract menſchliche Erziehung, die ihr Weſen in dem Kampfe gegen die abſtract chriſtlich-theologiſche Erziehung hatte. Als Methode wurde vorgeſchrieben: Anſchauung, Fortſchritt vom Leichten zum Schweren, Bildung des Gedächtniſſes und Bildung für's Leben. „Die Schule ſtrebte Selbſtzweck, ſelbſtändig und Organ des Staatsganzen zu werden, und Humanismus und Realismus ſuchten ſie dieſem Ziele entgegenzuführen, indem ſie, unter ſich ſelbſt wieder Gegenſätze, das Individuum von der todten Scholaſtik des Hierarchismus und von der Gefühlsſchwelgerei des Pietismus befreien wollten, damit aber in das andere Extrem fielen und eine rein weltliche Erziehung, die alles ſpecifiſch Chriſtliche von ſich weißt, erzielten. Der Humanismus (Cellarius, Gesner, Heyne, Erneſti, F. A. Wolf) ſetzte das Erlernen der lateiniſchen und griechiſchen Sprache als Zweck und ſucht durch Vertiefung in das klaſſiſche Alterthum und in die Denkmäler der antiken Kunſt die rein menſchliche Geſinnung zu bilden und die Idee der Menſchheit im Individuum zu wecken. Er hielt in Oppoſition gegen den Realismus das formale Erziehungsprincip feſt und behauptete, daß es im Unterricht nicht auf Erwerbung poſitiver Kenntniſſe, ſondern vorzüglich auf Uebung und Stärkung der geiſtigen Kraft ankomme. Statt jedoch den Zögling in das wahrhaft Menſchliche, d. i. in die Entwickelung der Geſchichte einzuführen, macht er ihn nur in Griechenland und Rom heimiſch, und ſtatt ſeinen Geiſt wahrhaft zu entwickeln, macht er ihn, weil er der Gegenwart entfremdet wird, unbehülflich, unpraktiſch und urtheilslos. Dagegen betont der Realismus die Gegenwart und ſetzt dem Humanismus gegenüber die Realien, d. i. die brauchbaren Kenntniſſe der Mathematik, Phyſik, Geographie, Geſchichte und neueren Sprachen als das Weſentliche des Unterrichts, indeß er der Orthodoxie und dem Pietismus gegenüber zeigt, daß der Erdmenſch nicht blos den Weg zum Himmel zu wandern hat, ſondern auch über die Erde gehen muß und alſo das irdiſche Daſein für ihn von Bedeutung und Werth iſt. Zur Erziehung des ganzen individuellen Menſchen will der Realismus den Körper durch Gymnaſtik und Abhärtung ſtärken und den Geiſt durch Nachahmung der Natur gelegentlich, ſpielend und dialogiſch, dem Worte die Anſchauung zufügend, entwickeln. Stock und Ruthe werden aus der Schule verbannt. Nicht ſklaviſcher Gehorſam, ſondern Geſetzlichkeit durch Vernunft ſoll den Willen lenken. Der Zweck der Erziehung iſt die unmittelbare Praxis und das Ziel über die Nationalität hinaus der reine Menſch. Dadurch aber wird die lebendige Individualität nicht weniger als im Humanismus verflüchtigt, wie auch der Realismus mit ſeinem Ideal der Naturwahrheit, das er in dem urſprünglichen Naturmenſchen (Rouſſeau) zu finden wähnt, zu derſelben Abſtraction gelangt iſt, als der Humaniſt, der ſeinen Idealmenſchen in Griechenland und Rom ſuchte und fand. Die Philanthropen gehören hierher. Ihre Beſtrebungen haben das Schulweſen weiter entwickelt in katholiſchen und proteſtantiſchen Ländern, ſo daß ganz

neue Schulformen entſtanden, die Unterrichtsfächer ſich mehrten, und zur Bildung der Lehrer Seminare errichtet wurden. Im Gegenſatz zur hierarchiſchen und pietiſtiſchen Periode erhielt der Unterricht das Uebergewicht und ward die Erzielung von Einſicht das Hauptziel des Unterrichts, indeß die Zucht zur bloßen Schuldisciplin herabſank. Die Volksſchule begann ſich wieder von der Kirche zu emancipiren, und die Regierungen fingen an, ſie als Staatsanſtalt zu betrachten. Aufklärung war, wie in der Kirche, ſo in der Schule das Loſungswort geworden.

„Die Aufklärung, die zur Aufklärerei ausartete und ohne hiſtoriſche Auffaſſung den Verſtandesdogmatismus proclamirte, der alles Leben durch das Entweder-Oder des Verſtandes tödtete, ward durch die deutſche Philoſophie, dieſe großartige Geiſtesepoche aller Zeiten, nur vergleichbar mit dem Platoniſch-Ariſtoteliſchen Zeitalter, in ihre Schranken gewieſen, indeß die franzöſiſche Freidenkerei unter dem blutigen Scheine der franzöſiſchen Revolution in's Gericht geführt ward. Deutſche Philoſophie und franzöſiſche Revolution ſind die Grundſteine, auf denen die neueſte Zeit aufgebaut iſt, und während jene die Freiheit des Geiſtes in der Wiſſenſchaft proclamirte, räumte dieſe die Reſte des Feudal- und Ständeſtaates weg und beantwortete mit den Waffen in der Hand die Frage: „Was der dritte Stand“ ſei. Und dieſer Geiſt, der in beiden lebte und der erkannt hat, daß das Göttliche der Welt und der Menſchheit immanent iſt, und daß man den Menſchen nicht heben kann, ohne das Göttliche mitzuheben, daß dem Menſchen das göttliche Geſetz in's Herz geſchrieben und daß alſo die Freiheit nichts Anderes iſt als die vollendete Herrſchaft des menſchlichen Geiſtes ſelbſt“, dieſer Geiſt lebte in Leſſing, Schiller, Goethe, Schleiermacher, Humboldt, Leverrier ꝛc. und bemächtigte ſich aller Wiſſenſchaften und dadurch der Welt. Die Sorge für die Erziehung iſt nun auch die Angelegenheit des Volkes geworden. Der Gegenſatz des formalen und materiellen Erziehungsprincips, mit dem Humanismus und Realismus kampfgerüſtet ſich gegenüberſtanden, iſt durch Peſtalozzi aufgehoben und zugleich wurde der Erziehung die Richtung auf die unteren Schichten der Geſellſchaft gegeben, indeß der Humanismus nur auf die höhern Stände ſich beſchränkte und der Realismus, ſo ſehr er auch darnach ſtrebte, Bürger und Adel, Katholiken und Proteſtanten in ſich aufzunehmen, in ſeinen Erziehungsplänen doch nur auf vornehmere Familien berechnet war. Peſtalozzi iſt in Wahrheit der Vater der Volkserziehung. Jedem Menſchen ſoll die Möglichkeit zur Bildung und zur ſelbſtändigen Erwerbsfähigkeit eröffnet werden: das iſt ſeine Forderung. Sein Ideal eines menſchenwürdigen Daſeins ſucht er durch Bildung mittelſt Form, Zahl und Sprache, ſowie durch die ſinnliche Anſchauung zu realiſiren. Die Entwickelung des Menſchen wird von innen heraus verſucht. Auf dieſem Boden von Peſtalozzi's Erziehungprincipien bewegt ſich die neuere Volksſchule. Sie theilt deshalb alle Vorzüge und alle Mängel Peſtalozzi's. Aufgabe ward, daß das Kind harmoniſch entwickelt, daß Anſchaulichkeit bei allen Unterrichtsgegenſtänden angewendet, daß die freie Geiſtesthätigkeit angeregt, daß in jeden Lehrgegenſtande ſtufenweis und ſtetig fortgeſchritten werde, und daß der Schüler Alles mit Bewußtſein lerne und thue. Die Zucht iſt nur noch ein äußeres Unterſtützungsmittel des Unterrichts. Die Volksſchule will nicht mehr Lehr- und Erziehungsanſtalt des Landvolkes und der unteren bürgerlichen Stände ſein; ſie will und

ſoll die Grundſchule aller Stände und die nothwendige Baſis der allgemeinen Bildung werden. Die Gegenwart verlangt, daß alle Schulen Erziehungsanſtalten ſein ſollen. Sie fordert mit Peſtalozzi, daß der Unterricht nicht das Kennen, ſondern das Erkennen betone; aber ſie will auch, daß das Schulleben den zu entwickelnden Menſchen nach allen Seiten hin erfaſſe und bilde, nicht blos nach der geiſtigen, ſondern auch nach der körperlichen hin. Sie will ferner nicht allein intellektuelle, ſondern auch Herzens- und Willensbildung. Sie läßt den Unterrichtsſtoff Mittel ſein; aber ſie prüft ihn nichtsdeſtoweniger nach dem Werthe, welchen er an ſich hat, und will den Geiſt nur durch das Allergediegenſte nähren und entwickeln. Sie weiß endlich, daß der Menſch ſich entwickelt durch Aſſimilation und Production, betont daher nicht minder die Ausführung des Eingeſehenen, das Können, und ſucht auch das ſchöpferiſche Element in dem Kinde anzuregen und zu entwickeln. Dieſe letztere Forderung hatte bereits ein Mann hervorgehoben, der gleich Peſtalozzi ein Herz für die Menſchheit hatte und darum fühlte, was der Erziehung noth that. Friedr. Froebel hat dem ABC der Anſchauung von Peſtalozzi das ABC des Thuns hinzugefügt. Die gelehrten Schulen entwickeln ſich minder lebendig. Indeß verſuchte die neueſte Zeit noch einmal im Bunde mit der kirchlichen Reaction die Abſtraction durchzuſetzen, den Gymnaſialunterricht zur formalen Bildung zu ſtempeln und die lateiniſche und griechiſche Sprache (?) für die einzigen und ewigen Bildungsmittel zu halten. Doch der Geiſt der Weltgeſchichte iſt zu mächtig, als daß einzelne Parteien der Vergangenheit ſeine Weiterentwickelung zu hemmen vermöchten. Und der Kampf zwiſchen Humanismus und Realismus, um den es ſich hierbei weſentlich handelt, wird dann erſt beendet ſein, wenn das humaniſtiſche Gymnaſium ſein Centrum in der Geſchichte und in den dieſelbe aufſchließenden Sprachen findet, indeß die Naturwiſſenſchaften in ſeiner Peripherie liegen, und wenn die jenem gleichgeſtellte Realſchule ihren Mittelpunkt in den Naturwiſſenſchaften ergreift und ihre Peripherie mit der Geſchichte und den Sprachen füllt (K. Schmidt, Die Gymnaſialpädagogik). Die Univerſitäten endlich baſiren in Deutſchland auf Lehr- und Hörfreiheit, indeß ihnen eine organiſirte Disciplin fehlt, ein engherziger Kaſtengeiſt in ihnen herrſcht, die theologiſche Facultät ſich von dem Stamme des Wiſſenſchaftsorganismus für den Augenblick loszutrennen ſcheint, und bei den Studenten ein handwerksmäßiger Betrieb der Brotſtudien ſich einſchleicht. Das überall in der Gegenwart kämpfende Vor- und Rückwärts liegt auch hier im Kampfe; doch bewahren die deutſchen Univerſitäten noch die Höhe der Entwicklung. Ueberhaupt nimmt Deutſchland, das Land der Gedanken, den Höhepunkt der theoretiſchen und praktiſchen Entwickelung in der Erziehung ein. Mit der Praxis geht die Theorie parallel, um mit ihrem Bildungsideal der Praxis zum Leitſtern zu dienen. Dieſe Bildungsideale aber ſind ſo verſchieden, ſo verſchieden der Boden iſt, auf dem ſie aufgebaut werden. Die Empiriker (Schwarz-Curtmann (?), Sailer, Arndt, Braubach, Dinter, Graefe (?), Dieſterweg ꝛc) ſuchen aus ihren Anſchauungen (?) ſowie aus den Erfahrungen im Leben die Erziehungsidee zu beſtimmen und die Theorie der Pädagogik zu begründen. Die Philoſophen (Kant, Niemeyer (?), Stephani, Fichte, Niethammer, Schopenhauer, Hegel, Roſenkranz, Schleiermacher ꝛc) erſtreben eine wiſſenſchaftliche Behandlung der Erziehungslehre nach feſten, aber verſchiedenen

Principien. Das ſpecifiſche Weſen der Religion tritt in ihren Erziehungsſyſtemen in den Hintergrund gegen die Sittlichkeit. Darum entſtand von theologiſcher Seite eine chriſtlich-theologiſche Pädagogik, deren Vertreter (Durſch, Palmer) innerhalb ihrer ſpecifiſch orthodoxen Syſteme conſequent ſind, aber Alles, was über dieſe Syſteme hinausliegt, nicht begreifen und daher nur verdammen können (?Palmer?). Tiefer als die theologiſchen Orthodoxen der Neuzeit griffen die Pſychologen (Herbart, Beneke) in das Weſen der Erziehung ein. Aber „das innere Seelenleben iſt in beſtändigem Fluſſe, und die innern geiſtigen Zuſtände laſſen ſich weder willkürlich hervorrufen, noch beliebig feſthalten. Die Selbſtbeobachtung entbehrt alſo durch dieſe Unfaßbarkeit des innern Lebens, wie auch dadurch, daß ſie immer nur die Beobachtung des beſtimmten Individuums mit beſtimmter geiſtiger Organiſation iſt und alſo auch nur dieſe zu beobachten vermag, des ſichern Grundes. Als weſentliche Ergänzung muß deshalb der Selbſtbeobachtung die Beobachtung von andern Menſchen hinzugefügt werden. Dieſe Ergänzung führt die Anthropologie aus, die durch Selbſt- und Menſchenbeobachtung die Phyſis und die Pſyche des Menſchen zu erforſchen ſtrebt und denſelben einerſeits als ein Glied im Weltganzen, andererſeits als einen in ſich ſelbſtändigen Organismus, als einen Mikrokosmos, erkennt. Auf dieſer Baſis ruht die anthropologiſche Pädagogik. Sie faßt den Menſchen als die organiſche Einheit von Natur und Geiſt, als Repräſentanten des Kosmos, der ſich durch alle Stufen der Thierwelt hindurch, vom Reptil an bis zum gottbewußten und ſelbſtbewußten Weſen emporarbeitet und auf dieſem Wege in immer verſchiedenere Welten und in immer mannigfaltigere und vielfältigere Beziehungen, zuerſt in den Mutterſchooß, dann in den Familienkreis, hierauf in die Nation, die Menſchheit, nachher aus dem telluriſchen Daſein in das kosmiſche, aus der Zeit in die Ewigkeit eintritt. Demgemäß ſucht und erſtrebt die anthropologiſche Pädagogik die Erziehung des ganzen Menſchen, die allgemeine Menſchenbildung, im Dienſte der höchſten menſchheitlichen Intereſſen und ſtellt als ihr formales Princip die Entwickelung auf, indeß ſie in ihrem materialen Princip die individuellen, nationalen und humaniſtiſchen Erziehungsprincipien, ſowie die Ideale der harmoniſchen Entfaltung der Geiſteskräfte, der Religioſität, Sittlichkeit, Schönheit ꝛc. zuſammenfaßt und in der Idee der Gottähnlichkeit vereint, womit ſie eine harmoniſche Thätigkeit des Leibes- und Geiſteslebens verlangt, geiſtig aber im Denken die Wahrheit, im Wollen die Freiheit und im Fühlen die Liebe harmoniſch entwickelt. Das iſt der Weg, den die Geſchichte der Pädagogik zu durchwandern hat. Sie hat auf dieſem Wege nichts anderes zu thun, als den Geiſt der Menſchheit auf der Bahn ſeines Befreiungskampfes zu begleiten und zu notiren, wie er dabei, in die Beſonderheit verſchiedener Nationen und eigenthümlicher Menſchen eingehend, in immer wechſelnden Geſtalten ſich darſtellt, ohne dabei ſein Siegesziel aus dem Auge zu verlieren, und wie er die Errungenſchaft in jedem Volke und durch jeden Menſchen als eine Stufe betrachtet, auf der es näher zur Gottheit iſt und auf der er ſelber gewachſen und größer geworden, ſich immer mehr von der Gewalt der Natur befreit. Und löſt die Geſchichte der Pädagogik dieſe Aufgabe, ſo iſt ſie gleich der Weltgeſchichte im Allgemeinen, von der es der Dichter ſagt, das Weltgericht."

So haben wir auch für die Zeit nach Chriſto meiſt mit Schmidt's

Worten ſelbſt die ſyſtematiſche Gliederung gegeben. Wir haben ſchon bei Einzelheiten auf den Zwang aufmerkſam gemacht, mit dem ſich einzelne Erſcheinungen in dies Syſtem fügen laſſen, wir bemerken aber hier noch, daß überhaupt das ganze Mittelalter im Gegenſatz zur Neuzeit ſich nicht als Subjectivismus, jene als die Einheit der Subjectivität und Objectivität charakteriſiren läßt; denn gerade in der Neuzeit iſt, wie Schmidt's Schema bei der Zerlegung der pädagogiſchen Richtungen in derſelben, und es iſt noch nicht einmal vollſtändig, zeigt, der Subjectivismus in aller Schrankenloſigkeit erſt hervorgetreten. Ebenſo iſt ja nur von Seiten des Schmidt'ſchen philoſophiſchen Schema's, nicht aber in der Wirklichkeit die Anſchauung der abſtract chriſtlich-theologiſchen Richtung von dem Gegenſatze des Chriſten und des Menſchen antiquirt, ja ſie liegt, wenn es keine Phraſe ſein ſoll, auch der Schmidt'ſchen Auffaſſung von der „chriſtlichen Humanität" zu Grunde. Zugleich aber hat dieſe ſchablonenmäßige Auffaſſung gehindert, daß Männer wie Trotzendorf und Sturm ihre richtige Stellung erhalten haben. Bei der Charakteriſirung der Neuzeit, der Epoche der chriſtlich-humanen Erziehung, ſtreift der Gedanke, „daß der Geiſt nun erkannt hat, daß das Göttliche der Welt und der Menſchheit immanent iſt", an den Pantheismus. Durch Alles dies aber ſoll nur der Geiſt, der in der Auffaſſung und Ausführung der Geſchichte der Pädagogik von Schmidt waltet, bezeichnet werden, damit man Sache und Auffaſſung des Verfaſſers nicht verwechſele. Wir wollen damit das harte Urtheil, welches G. Baur in dem Artikel „Geſchichte der Pädagogik" in Schmidt's Encyclopädie fällt (Bd. V, S. 712), nicht unterſchreiben, wenn er ſagt: „An die Stelle der ruhigen Geſchichtsforſchung, welche die Thatſachen darſtellt und *auslegt*, tritt gar häufig die abſtracte Theorie, welche ihre Gedanken den Thatſachen nur *unterlegt*, die Genauigkeit in Ermittelung und Darſtellung der Thatſachen ſelbſt behindert und die Phraſe ihnen ſubſtituirt. Insbeſondere iſt der Verfaſſer zu einer klaren Einſicht über das Verhältniß der pädagogiſchen Forderungen zu den Forderungen des Chriſtenthums nicht gekommen. Er proclamirt zwar Chriſtus als den Mittelpunkt der Geſchichte der Pädagogik, wie der Weltgeſchichte, und die chriſtliche Zeit als die Periode der humanen Erziehung. Aber wenn nun ein chriſtlicher Pädagog mit dieſem Principe Ernſt machen und ſpecifiſch chriſtlichen Begriffen, wie ſie auf jedem Blatte des neuen Teſtamentes ausgeſprochen ſind, auch im Gebiete der Erziehung Geltung verſchaffen will, ſo erkennt Schmidt darin nichts, als eine Fälſchung des wahren Chriſtenthums, nach ſeiner, übrigens nirgends klar erkennbaren, Auffaſſung, durch theologiſche Syſtemmacherei, und ſeinem Vorwurfe gegen ſolche Pädagogen, daß ſie die Fragen, welche die moderne Pädagogik „aus lebendiger Menſchenkenntniß heraus" ſtellt und beantwortet, gar nicht verſtehen, kann mit größerem Rechte der Vorwurf zurückgegeben werden, daß er ſelbſt über die einfachen Forderungen des Evangeliums an die Erziehung ſich noch im Unklaren befindet." Wir ſelber haben oben auf manches Unzutreffende hingewieſen und haben gefunden, daß er öfter den Dingen Gewalt anthut, bald Unweſentliches betont, bald Weſentliches ausläßt, weil die Abſicht, Alles erklären und jedes Ereigniß als ein nothwendiges Reſultat deduciren zu wollen, einer unbefangenen Auffaſſung der Dinge und Verhältniſſe widerſtreitet. Aber wir erkennen an, daß Schmidt in ſeinem Buche zum erſten Male eine reiche Zuſammenſtellung und fleißige

Bearbeitung des Gesammtmaterials für die Geschichte der Pädagogik gegeben und trotz mancher Mängel und manchem Phrasenhaften auch einzelne treffende Charakteristiken geboten hat. Leider starb K. Schmidt, der wegen seines schriftstellerischen Rufes nach Gotha als Seminardirector und Schulrath berufen wurde, wo er noch einen Auszug seiner Geschichte der Pädagogik namentlich für Volksschullehrer, Seminaristen und Predigtamtscandidaten herausgab 1863, schon am 8. November 1864, sonst hätte er Manches gewiß neu bearbeitet oder getilgt. Die beiden folgenden Auflagen hat Wichard Lange in Hamburg bearbeitet, doch sind auch in diesen neuen Bearbeitungen die alten Mängel geblieben, und es sind nicht einmal überall die Ergebnisse der neueren Detailforschung berücksichtigt; dagegen leidet der letzte Theil, welcher die neueste Zeit behandelt, an einer übermäßigen Breite, mit welcher Lange'sche Lieblingsthemen behandelt werden, und orientirt nicht gehörig in den Fragen der Gegenwart, da diese nicht mit philosophischem Scharfblicke zusammengefaßt sind. Wir müssen mit Dr. Schneider (Kehr, Pädagogische Blätter I, S. 20: „Unsere Aufgabe in Beziehung auf die Geschichte der Pädagogik") sagen, daß es sich immer noch darum handelt, „zur Klärung der Begriffe beizutragen und Materialien zusammenzubringen, welche die bis jetzt noch nicht gelungene Lösung der Aufgabe einer wirklichen Geschichte der Pädagogik ermöglichen helfen. — Es sind aber bis jetzt noch zu wenig Vorarbeiten vorhanden, oder richtiger, sie sind noch nicht zu Ende geführt. Es fehlt uns eine Geschichte der Philosophie, die es wirklich ist, eine Geschichte der Gesellschaft und endlich auch eine solche der Schulen". Nach allen diesen Seiten hin regt dieser treffliche Aufsatz Dr. Schneider's zu treuer Arbeit an, zeigt Punkte, in dem diese zur Förderung der Geschichte der Pädagogik einzusetzen hat, und wirft Fragen auf, die noch zu lösen sind. Und in gleicher Weise hat Dr. K. V. Stoy in der Encyclopädie der Pädagogik (Leipzig 1861) die Aufgabe der Geschichtschreibung der Pädagogik, die noch immer zu lösen ist, geistreich und verständnißvoll gezeichnet (S. 110 ff.).

Fast nur abhängig von K. Schmidt ist die „Geschichte der deutschen Pädagogik" im Umriß. Von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart von Dr. A. Wittstock (Leipzig 1866). Sie hat sich zur Aufgabe gestellt, zu zeigen, was unsere Vorfahren in der Wissenschaft der Pädagogik geleistet haben und wie sich die Erziehung der Gegenwart auf die Vergangenheit stützt, hat aber die Sache nicht gefördert. Ballien's Abriß der Geschichte der deutschen Pädagogik macht auf Wissenschaftlichkeit keinen Anspruch. Die „Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes" von Dr. Fr. Dittes (Leipzig 1870) und die „Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens" von J. Böhm (Nürnberg 1870), ebenso die „kurze Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens, insbesondere des neueren", welche Schütze am Schlusse seiner „evangelischen Schulkunde" gibt, haben die Zwecke der Lehrerbildung im Seminar im Auge. Neben ihnen sind aber eine Reihe Monographien entstanden, von denen wir hier erwähnen: Dr. Schneider, Das Schulwesen in Frankreich. Dr. Schneider, J. J. Rousseau und Pestalozzi ꝛc. Bromberg 1866. W. Thilo, Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha 1867. Spieker, Das K. Schullehrer-Seminar und Waisenhaus zu Neuzelle in dem ersten Halbjahrhundert ihres

Beſtehens. Berlin 1867. Langenberg, Adolf Dieſterweg. Sei Leben und ſeine Schriften. Frankfurt a. M. 1868. J. Leyſer, K. Fr. Bahrdt, der Zeitgenoſſe Peſtalozzi's, ſein Verhältniß zum Philanthropinismus und zur neueren Pädagogik. Neuſtadt a./S. H. 1870. Dr. Schumann, die Geſchichte des Volksſchulweſens in der Altmark ꝛc. Halle 1871. Dr. Götze, Geſchichte des Gymnaſiums zu Stendal. Stendal 1871. Arnſtädt, François Rabelais ꝛc. Leipzig 1872. Schorn, Das Seminar zu Weißenfels. Gotha 1872. G. Krauſe, Wolfgang Ratichius oder Ratke im Lichte ſeiner und der Zeitgenoſſen Briefe und als Didaktikus in Cöthen und Magdeburg. Leipzig 1872. Dr. Schumann, Ferienſchriften ꝛc. Die Mädchenerziehung im deutſchen Mittelalter. Hannover 1872. Seyffarth, Joh. Heinr. Peſtalozzi. Leipzig 1872. Laas, Die Pädagogik von Joh. Sturm ꝛc. Berlin 1872. Kückelhan, Joh. Sturm ꝛc. Leipzig 1872. Keller, Geſchichte des Preußiſchen Volksſchulweſens. Berlin 1873. Kelle, die Jeſuiten-Gymnaſien in Oeſterreich. Vom Anfange des vorigen Jahrhunderts. Prag 1873. Dr. Schumann, Die echte Methode Wolfgang Ratke's. Ein Beitrag zur Löſung der Ratke-Frage. Hannover 1876. Dr. Juſt, Zur Pädagogik des Mittelalters. Eiſenach 1876. Dr. Störl, Wolfgang Ratke. Ein Beitrag zur Geſchichte der Pädagogik des 17. Jahrhunderts. Leipzig 1876. H. Thierſch, Chriſtian Heinr. Zeller's Leben. 2 Bände. Baſel 1876. H. Müller, Leben und Streben im Seminar zu Hannover während der Jahre 1790—94. Als Beitrag zur Geſchichte des Seminarweſens nach Acten und Tagebüchern. Hannover 1877. Nachdem zuerſt Seyffarth eine vollſtändige Ausgabe der Werke Peſtalozzi's veranſtaltet hat, liegen nun auch eine Reihe der wichtigſten pädagogiſchen Schriften älterer und neuerer Zeit in guten Ausgaben jedermann leicht zugänglich vor in der „Pädagogiſchen Bibliothek“ von K. Richter (Berlin ſeit 1868), in der „Bibliothek pädagogiſcher Claſſiker“ von H. Beyer (Langenſalza ſeit 1872) und in den „Pädagogiſchen Claſſikern, Auswahl der beſten pädagogiſchen Schriftſteller aller Zeiten und Völker,“ ꝛc. von Dr. G. A. Lindner (Wien ſeit 1876). Den Ausgaben der einzelnen Werke iſt meiſt eine gute Biographie des Schriftſtellers, auch wohl eine Analyſe des betreffenden Werkes hinzugefügt, ſo daß dieſe Sammlungen zur Verbreitung des Studiums der Geſchichte der Pädagogik bereits viel beigetragen haben. Eine „Geſchichte des deutſchen Volksſchulweſens“, weniger auf Quellenſtudien als auf dem Grunde der bisherigen Bearbeitungen beruhend, hat K. Strack (Gütersloh 1872) gegeben. Eine Reihe guter Specialarbeiten hat außerdem die nun vollendete Schmid'ſche Encyclopädie der Pädagogik in ihren Schlußbänden geliefert und auch die „Pädagogiſchen Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanſtalten“ von Kehr haben ſeit 1872 (Gotha) eine Reihe hierher gehöriger Artikel gebracht. Für das Seminar endlich und die Weiterbildung der Lehrer in der Geſchichte der Pädagogik ſind ſeit dem Erlaß der Allgemeinen Beſtimmungen in Preußen vom 15. October 1872, da dieſe eine größere Berückſichtigung der Geſchichte der Pädagogik in der Lehrerbildung fordern, auch eine Reihe von Lehrbüchern der Pädagogik erſchienen, welche der Geſchichte der Pädagogik einen größeren Raum gewährt haben, als es bisher der Fall war. Wir ordnen dieſe Lehrbücher hier nach der Zeit ihres Erſcheinens. E. Braun, Handbuch der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts im Bereiche der

Volksſchule in Zeit- und Lebensbildern. (Breslau 1872.) K. Bormann, Pädagogik für Volksſchullehrer auf Grund der allgemeinen Beſtimmungen ꝛc. (Berlin 1873.) Aug. Schorn, Geſchichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. (Leipzig 1873.) F. H. Kahle, Grundzüge der evangeliſchen Volksſchulerziehung. Für Seminariſten und Lehrer. (Breslau 1873.) Dr. G. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. (Erſter Theil. Einleitung in die Pädagogik und Grundlage für den Unterricht in der Geſchichte der Pädagogik mit Muſterſtücken aus den pädagogiſchen Meiſterwerken der verſchiedenen Zeiten.) (Hannover 1874. 5. Aufl. 1877.) Dr. Joh. Neumaier, Leitfaden für den Unterricht in der Pädagogik, die Geſchichte der deutſchen Volksſchule und mit ihr verwandter Bildungsanſtalten, die Erziehungs- und Unterrichtslehre mit Katechetik enthaltend. Für Schulſeminarien und zum Selbſtunterricht. (Tauberbiſchofsheim 1874.) Dr. G. Schumann, Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanſtalten. Zweiter Theil. Geſchichte der Pädagogik. Hannover 1876. Wir unterlaſſen hier eine Charakteriſtik dieſer Lehrbücher, da wir auf ſie weiter unten wieder zurückkommen müſſen. Unſer Urtheil aber über die Entwickelung der Geſchichtſchreibung der Pädagogik müſſen wir dahin zuſammenfaſſen: Wir haben noch keine völlig genügende allgemeine Geſchichte der Pädagogik, ſondern nur einzelne Verſuche zur Löſung dieſer Aufgabe, die aber theils in der Auffaſſung ganzer Perioden, theils in der Charakteriſtik einzelner Partien ſich noch unzuverläſſig erweiſen oder von der Detailforſchung überholt ſind. Der Grund von dieſer Erſcheinung liegt noch immer, wie es ſchon Kapp betonte, darin, daß es noch viel Unbekanntes aufzuſuchen, noch ſehr vieles Einzelne zuſammenzuſtellen, zu ordnen und mit der philoſophiſchen Erkenntniß zu durchdringen gibt, daß es alſo noch immer an den entſprechenden Vorarbeiten für alle Theile dieſer Geſchichte, „der Weltgeſchichte innerſten und wichtigſten Theil“ mangelt. Darum kann, wenn es auch pädagogiſch möglich wäre, in den Seminaren noch keine Geſchichte der Pädagogik „in weltgeſchichtlicher Entwickelung und im organiſchen Zuſammenhange mit dem Culturleben der Völker“ gelehrt werden, eine ſolche zu ſchaffen bleibt vielmehr noch Aufgabe der Zukunft. Dagegen beſitzen wir eine Reihe guter Monographien über einzelne hervorragende Pädagogen auch über einzelne Zeitabſchnitte, welche theils auffordern, ähnliche Arbeiten zu liefern, um Materialien zu einer umfaſſenden und ſtreng wiſſenſchaftlichen Bearbeitung der Geſchichte der Pädagogik herbeizuſchaffen, theils es uns ermöglichen, im Seminarunterrichte anſchauliche Bilder der bedeutendſten Pädagogen und einzelner hervorragenden Zeiten zu geben. Noch immer muß jede allgemeine Geſchichte der Pädagogik den Titel „Skizzen und Bilder“ tragen, wenn auch bereits ſo viel bearbeitetes Material vorliegt, daß es belehrend und Wege weiſend zur Löſung der pädagogiſchen Tagesfragen einleiten kann, und daß es in den Stand ſetzt, auf Grund wirklich geſchichtlicher Erfahrungen ein vernünftiges und berechtigtes Urtheil über einzelne Zeiterſcheinungen zu fällen. Aber bis jetzt darf noch keine allgemeine Geſchichte der Pädagogik die Aufgabe des Weltgerichts löſen wollen, oder das Amt des Weltenrichters ſich anmaßen, über alle Zeiterſcheinungen endgültig zu urtheilen. Das verbietet uns das wiſſenſchaftliche Gewiſſen, dieſe Zierde des deutſchen Volkes auch in Bezug auf die Geſchichtſchreibung. Und dieſes

Gewiſſen auch in der jungen Lehrerwelt zu pflegen und zu ſchärfen, iſt neben den anderen Aufgaben die ſchöne Aufgabe, welche der Unterricht in der Geſchichte der Pädagogik zu löſen hat; denn dadurch werden unſere jungen Lehrer wirklich innerlich frei und urtheilsfähig und nicht nur in den Stand geſetzt, ihre Aufgaben innerlich aufzufaſſen, ſondern auch ſelbſt mit Bauſteine zuſammenzutragen zu einer wirklich wiſſenſchaftlichen, auf ſoliden hiſtoriſchen Grundlagen ruhenden und mit deutſcher Gewiſſenhaftigkeit gearbeiteten Geſchichte der Pädagogik.

II.

Allmähliche Berückſichtigung der Geſchichte der Pädagogik im Seminarunterricht.

Wir haben bereits oben erwähnt, daß die Seminare, entſtanden in der Zeit der herrſchenden Aufklärung, die für die Beſtrebungen der Vergangenheit keinen Sinn hatte, da ſie in ihnen meiſt nur Verirrungen ſah, die Geſchichte der Pädagogik nicht in den Lehrplan aufnahmen. So blieb es auch noch viel ſpäter nach dem Erwachen des hiſtoriſchen Sinnes nach den Freiheitskriegen, und erſt die neuere Zeit hat ihr den gebührenden Platz im Seminarunterrichte angewieſen. Es hing darum früher von der Anſicht der betreffenden Lehrer ab, ob ſie in gelegentlicher Belehrung ihren Schülern Einzelnes aus derſelben vortrugen oder nicht. Von Spuren eines ſolchen Unterrichts im vorigen Jahrhunderte habe ich in den mir zugänglichen Geſchichten älterer Seminare, z. B. in Salfeld, Geſchichte des Seminars zu Hannover ꝛc. nichts gefunden. Man arbeitete bei der beſchränkten Unterrichtszeit und bei der höchſt elementaren Vorbildung der Zöglinge nur darauf hin, ſie praktiſch zum Ertheilen des Unterrichts zu befähigen. Charakteriſtiſch iſt in dieſer Beziehung die Aeußerung Hoppenſtedt's (Müller, Leben und Streben im Seminar zu Hannover, 1877, S. 50): „Wird der Zögling theoretiſch gelehrt, ſo wird er den Kopf voll Kenntniſſe bekommen, aber er weiß ſie beim Kinderunterrichte ſelbſt nicht auszuwählen, zu reden und zu entwickeln. Wird er aber nur praktiſch geübt, ohne ſtufenweiſe fortzuſchreiten und ſich über den Zuſammenhang des Ganzen klar zu ſein, ſo wird er wohl gewiſſe Fertigkeit im Lehrvortrage erlangen, aber ſein Unterricht wird ungründlich, unmethodiſch und mechaniſch werden. Im Gefühl der äußeren Fertigkeit und bei dem Mangel an Wiſſen wird er ein ſich viel dünkender Lehrer werden.“ Um das zu vermeiden, wird nun aber nichts weiter gethan, als daß die Seminariſten in der Woche vorher den Unterrichtsſtoff ſelbſt in ihrem Unterrichte durcharbeiten, den ſie in der folgenden Woche in der Seminarſchule zu ertheilen haben, und daß dann dieſe Unterrichtsarbeit beurtheilt wird, wobei ſie eine methodiſch-praktiſche Belehrung erhalten. „Beſondere Stunden für Methodik feſtzuſetzen, würde bei dieſem Unterrichtsplane ganz überflüſſig ſein.“ In dieſem Plane hatte alſo die Geſchichte der Pädagogik keinen Platz, und ähnlich iſt es in der Gothaer Seminarordnung von 1786. Auffallend iſt auch der Mangel an hiſtoriſchem Sinne in Betreff

der Pädagogik bei den Philanthropen, sie erwähnen meist nur Zeitgenossen, mit denen sich besonders das Revisionswerk von Campe befaßt, und bei Pestalozzi, der höchstens Sokrates und Basedow erwähnt. Die Lehrbücher der Pädagogik von Niemeyer und Schwarz verbreiteten wohl zuerst in der Lehrerwelt einige Kenntniß der Geschichte, aber in wie wenig Lehrerhände kamen diese Schriften. Auch die Schriften von Ludwig Natorp, die „Schulbibliothek", welche mit der pädagogischen Literatur bekannt machen wollte, „Lancaster, der einzige Schulmeister unter tausend Kindern" und der „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde", welcher aus der Rochow'schen Schule die Lehrer zur Pestalozzi'schen Schule hinüberführen sollte, brachte manche Kenntnisse wenigstens der pädagogischen Literatur, aber doch zeigt auch das von Natorp umgestaltete Seminar zu Potsdam keine Geschichte der Pädagogik in seinem Lehrplane. Von den Männern, von denen das Seminarwesen in Deutschland lange Zeit Richtung empfangen hat, von Dinter, Denzel, Diesterweg und Harnisch, erwähnt Dinter in der Schilderung seiner Arbeiten für das Seminar die Geschichte der Pädagogik gar nicht, und es scheint, daß die Seminaristen nur wohl Männer wie Basedow und Pestalozzi bei ihm haben kennen lernen in gelegentlicher Mittheilung. Schon mehr nimmt auf historische Mittheilungen Denzel Rücksicht, wenn wir wenigstens aus seinen Schriften auf seine Praxis bei der Lehrerbildung schließen dürfen. Er gab da zu den einzelnen Unterrichtsfächern allerdings meist nur die neuere Literatur, erwähnte aber doch z. B. bei dem Leseunterrichte ältere Methodiker und verwies auf Niemeyer. Es hat ihm also die gelegentliche Erwähnung älterer Methoden nur ein didaktisches Interesse, und er will auch bei der Methodik nicht den geschichtlichen Weg gehen, weil derselbe „dem Lehrer das Auffassen eines richtigen Gesichtspunktes für seine Praxis erschwert hätte". Er wird daher im Unterrichte wohl meist nur die neueren Pädagogen, von denen Pestalozzi, Bell, Lancaster, Niemeyer, Schwarz ꝛc. öfter erwähnt sind, charakterisirt haben.

Ausdrücklich und wiederholt erwähnt und besprochen finden wir die Geschichte der Pädagogik bei Ad. Diesterweg. Wie er im Seminar zu Mörs den pädagogischen Unterricht ertheilte, erzählt Langenberg, Leben Diesterwegs I, S. 77. Er schloß sich an das amtliche „Reglement für das evangelische Schullehrer-Seminarium zu Mörs" an (abgedruckt in Beckedorff's Jahrbüchern des Preußischen Volks-Schul-Wesens. I. Band, 1. Heft. S. 152 ff. Berlin 1825). Es heißt darin § 21: „Um die Seminaristen mit dem ganzen Umfange ihres wichtigen Berufes vertraut zu machen, wird ihnen auch in der Methodik, Didaktik und Pädagogik der nöthige Unterricht ertheilt, welcher aber nicht in dem Vortrage einer trockenen, weitläuftigen Theorie oder in angehäuften theoretischen Regeln und Vorschriften bestehen soll, sondern ihnen in beständiger Verbindung der Theorie mit der Praxis eine kurze aber klare und gründliche Uebersicht der allgemeinen Grundsätze der Methoden-, Unterrichts- und Erziehungslehre verschafft, und ihnen das Allgemeine wie das Besondere dieser Lehren durch das Beispiel der mit dem Seminar zu verbindenden Uebungsschule, wie durch den von den Seminaristen unter Aufsicht der Lehrer fortwährend zu ertheilenden Unterricht in allen Fächern anschaulich macht. Der Unterricht in der Pädagogik stützt sich am besten auf eine klare und übersichtliche Kenntniß der menschlichen Seelenkräfte und umfaßt auch

die Grundsätze über Schuldisciplin und Schullehrerklugheit, nebst einer Anweisung über die zur weiteren Ausbildung und Vervollkommnung schon angestellter Lehrer führenden zweckmäßigsten Mittel." In Betreff des letzten Satzes sagt Diesterweg bei Langenberg, nachdem er den Weg geschildert hat, den er einschlägt, um die Grundkräfte des Menschen ꝛc. kennen zu lehren: „Durch den bisherigen Unterricht wurde erstrebt die Kenntniß des Menschen von Seiten seiner körperlichen und geistigen Natur, die Natur seiner Entwickelung, die daraus hervorgehende Einsicht des Zweckes seiner Bestimmung und die Idee der Erziehung. Nun ist es an der Zeit, den Schüler mit den Grundsätzen der Erziehung bekannt zu machen. Hier gibt es zwei Wege, welche ich in verschiedenen Jahren eingeschlagen habe. Entweder bleibt man der bisherigen Methode, der rationellen Entwickelung und Ableitung der Erziehungsgrundsätze aus der erkannten Menschennatur, getreu, oder man betritt den Weg der Geschichte und Erfahrung, indem man den Schüler mit den von Schriftstellern aufgestellten Erziehungsprincipien bekannt macht, und zu selbständigem Urtheil über dieselben anleitet. Jenes ist die schwerere, dieses die leichtere Weise. Beide führen indeß zum Ziele, und da die Zeit, binnen welcher der Unterricht zu Ende gebracht werden muß, beschränkt ist, so rathe ich zu dem letzteren. Derselbe empfiehlt sich auch noch in doppelter Hinsicht. Einmal sind die Schüler durch die bisherige heuristisch-rationelle Behandlung bereits hinlänglich in diesen bildenden Lehrgang eingeführt, so daß es nun, gleichsam zur Erholung für die bisherige Anstrengung, gerathen scheint, eine andere Unterrichtsweise zu beginnen, und für das Andere führt man sie auf diesem Wege zur Kenntniß der pädagogischen Literatur, und man hat das Mittel gefunden, sie in diesem Zweige mit der Bücherſprache bekannt zu machen, und ihnen die Fertigkeit in dem Verstehen derselben anzueignen, wodurch man ihnen zugleich das Mittel der Weiterbildung, nach ihrer Entlassung aus dem Seminar, aneignet. Deswegen gebe ich den Zöglingen nun irgend ein Buch über Pädagogik in die Hand, dasselbe mit ihnen lesend und erklärend. In den verschiedenen Jahren habe ich dazu Denzel's Volksschule, Gruner's Erziehungslehre, Harnisch's Handbuch des Volksschulwesens, Zerrenner's Methodenbuch und mein kleines Werkchen über Erziehung im Allgemeinen und über Schulerziehung im Besonderen gebraucht. Alle diese größeren und kleineren Werke, auch andere, geben einen zweckmäßigen Leitfaden ab, und bieten die mannigfaltigste Gelegenheit zu Bemerkungen und Ansichten, besonders wenn sie in beständiger Beziehung zu den Erfahrungen in der mit dem Seminar verbundenen Schule gehalten werden. Dadurch bleibt der Unterricht ein theoretisch-praktischer, ein Lebensunterricht. Um diesen Zweck noch mehr zu fördern, wird zu den bisherigen Lectionen wöchentlich noch eine Stunde genommen, welche einzig den Mittheilungen der Erfahrungen in der Schule und ihrer Würdigung gewidmet ist. Sind wir mit dem Lesen eines der angegebenen Handbücher zu Ende gekommen, so theile ich den Schülern eine kurze Geschichte der Erziehungslehre und eine biographische Darstellung der wichtigsten Schriftsteller über Pädagogik mit. Und nun gebe ich aus der Bibliothek des Seminars, oder wo diese nicht ausreicht, aus meiner eigenen Büchersammlung jedem Seminaristen ein Werk über Erziehung, Methodik, Disciplin ꝛc. in die Hand, jedem ein anderes, mit dem Auftrage, dasselbe für sich zu studiren, einen Auszug aus demselben anzu-

fertigen, und das Wichtigſte und Bedeutendſte in den Lehrſtunden in mündlichem, freiem Vortrage mitzutheilen. Die Lehrſtunden ſind nun zu Stunden freier Mittheilung geworden. Hier trägt Einer nach dem Andern einen Abſchnitt aus ſeinem Buche vor. Alle übrigen hören mit mir dem Darſtellenden zu; vernehmen ſeine Bemerkungen, ſeine Einwendungen, ſeine Zweifel und Fragen, dieſelben werden von mir und den Zöglingen beantwortet und beſtritten. Der ſtrenge Unterricht geſtaltet ſich dadurch in freie Unterhaltung um, und die Seminariſten werden auf ſolche Weiſe in ihrem Urtheile ſelbſtändig und in geiſtiger Hinſicht die ſelbſturtheilenden Freunde des Lehrers. Auf ſolche Weiſe wird in dieſer Beziehung der Uebertritt der Zöglinge aus dem Seminar in das Leben und in das Gebiet der ſelbſtändigen Wirkſamkeit vermittelt und eingeleitet." So behandelte Dieſterweg in der Praxis die Geſchichte der Pädagogik, aber auch ſonſt hat er wenigſtens die Geſchichte der neueren Pädagogik energiſch betont. So ſagte er in ſeiner Antrittsrede im Seminar zu Mörs: „Kein Lehrer darf die Namen eines Rochow, Baſedow ohne innere Erhebung und Begeiſterung nennen hören. Vor Allem muß uns Peſtalozzi für die große Sache der Menſchheit begeiſtern." So gab er in zwei Bänden 1835 u. 36: „Das pädagogiſche Deutſchland der Gegenwart. Oder: Sammlung von Selbſtbiographien jetzt lebender deutſcher Erzieher und Lehrer. Für Erzieher" (Berlin, Plahn), heraus. Es enthält Biographien von Handel in Neiße, Joh. Ramsauer, Dr. W. Braubach, R. L. Roth, Lorberg, G. Reinbeck, Fr. W. Lange, Siebel, Sickel, Schweizer, Kröger, Kopf, Kern, Rebs, Ewich, und Dieſterweg hoffte, daß dadurch die Lehrer nicht nur ſich, ſondern auch die Kinder kennen lernen und einſehen ſollten, welche Stunde in der Schulwelt vor einiger Zeit und ſo eben geſchlagen hat. Ebenſo hatte er ſchon 1830 für die rheiniſchen Blätter einen Aufſatz: „Einleitung zur Geſchichte der Erziehung" geſchrieben, und in ſeinem „Wegweiſer" empfiehlt er I, S. 86 beſonders Biographien, hält aber dafür, daß für die Lehrer „nur die Geſchichte des modernen Volksſchulweſens ſeit 1770 belehrend ſei."

In ähnlicher Weiſe verlangt Aug. Klaucke, Paſtor zu Ham und Horn bei Hamburg, in ſeiner Schrift: „Grundſätze der Schullehrer-Bildung in Seminarien mit beſonderer Beziehung auf Hamburg. Ein philoſophiſcher Verſuch" (Hamburg 1829) ein hiſtoriſches Element in der pädagogiſchen Bildung. Er ſagt S. 131: „Einen wichtigen Nebentheil dieſer Methodik bildet das hiſtoriſche und literariſche Element, welches ſchwerlich fehlen darf, da nicht zu erwarten iſt, daß die künftigen Lehrer ſich große Bibliotheken anſchaffen ſollen. Unter der Literatur, die den Seminariſten zu geben iſt, verſtehe ich aber nicht ein Verzeichniß von Büchertiteln — das gehört nur zum Flitter der Gelehrſamkeit und iſt etwas Ueberflüſſiges — ſondern theils die Darſtellung und Auseinanderſetzung des Inhaltes der Hauptbücher über die verſchiedenen Methoden von Seiten des Lehrers, theils das eigene Privatleſen der Seminariſten in den dahin einſchlagenden Büchern, ſo daß ſie ſelbſt den Inhalt darſtellen und entwickeln. Dieſes hiſtoriſche Element, welches überall ſich hineinmiſchen muß, bewahrt auch vor dem verderblichen „Schwören in verbum magistri." In Hamburg iſt ein Seminar ſehr viel ſpäter errichtet, und auch in ſchon beſtehenden Seminaren findet man die Geſchichte der Pädagogik wenigſtens in den

Berichten nicht erwähnt, z. B. in den Seminarberichten von Brühl und Soeſt 1825.

Harniſch legte, wie Schorn in der Schrift: „Das Seminar zu Weißenfels ꝛc.“ (Gotha 1872) S. 26 ſagt, dem Unterrichte in der „Schulmeiſterkunſt“ ſein Handbuch für das deutſche Volksſchulweſen zu Grunde, beſprach aber in einer beſonderen Stunde politiſche und pädagogiſche Zeitfragen, ſo daß dadurch die Seminariſten in der Zeit orientirt wurden. Dürfen wir aus ſeinem Handbuch für das deutſche Volksſchulweſen einen Schluß auf ſeine Unterrichtspraxis ziehen, ſo kamen gelegentlich die Anſichten einer großen Reihe von Pädagogen zur Sprache; denn er erwähnt Denzel, Nebe, Zerrenner, Zeller, Beckedorff, Schwarz, Dieſterweg, Sailer, Fichte, Rouſſeau, J. Paul, Wolf, J. Locke, Niemeyer, Benecke, Peſtalozzi, Guts-Muths, Baſedow, Baco von Verulam, Luther, Türk, Niederer, Dinter, Schleiermacher, Graſer, Thierbach, Overberg, Hirſcher, Bell, Lancaſter, Natorp, Jahn, Eiſelen, Stephani, Schmid, Ramſauer, Plato, Pythagoras, Ickelſamer, Heinicke, Gedicke, Campe, Zeidler, A. Comenius, Salzmann, Rochow, Felbiger, Jacotot, Fellenberg, Oberlin u. a., von denen er Ausſprüche anführt; er erwähnt Schulblätter, gibt bei den einzelnen Abſchnitten eine reiche Literatur, führt auch die Schüler in die Zeitſtreitigkeiten, z. B. über die geiſtliche Schulaufſicht, in den Streit zwiſchen Dieſterweg und Thierſch ꝛc. ein, gibt eine kurze Geſchichte einzelner Unterrichtsfächer, z. B. des Zeichnens, Geſanges, Leſens, Sprachunterrichts, der Realien, in der er öfter ſogar bis auf die Griechen und Hebräer zurückgeht, gibt auch am Ende eine kurze Ueberſicht über die Geſchichte der deutſchen Volksſchulen unter dem Abſchnitte: „Die Volksſchule in beſonderen Geſtaltungen“, S. 512 ff. Wir ſehen, das ſind Namen genug, aber ob er verſucht hat, den Seminariſten dieſe Namen auch lebendig zu machen, das wiſſen wir nicht.

Am nächſten ſteht Harniſch der ihm befreundete Katholik D. Daniel Krüger in Breslau, welcher in ſeinem Buche: „Ueber Volksſchulen und Elementarunterricht. Ein Beitrag zur Bildung der Lehrer. Zunächſt Vielen der ehemaligen Zöglinge des hieſigen katholiſchen Schullehrer-Seminarium gewidmet“ (Breslau 1818), die Art zeigt, wie der pädagogiſche Unterricht im Breslauer Seminar ertheilt wurde. Auch er erwähnt eine Maſſe hiſtoriſchen Stoffes gelegentlich wie Harniſch. So finden wir bei ihm erwähnt Friedrich den Großen, Felbiger, die Sagan'ſche Methode, die Seminare zu Gotha und Hannover, Lancaſter, Natorp, Niemeyer, die Schule in Hofwyl, Campe, Baſedow, Sailer, Rochow, Wolke, die alten Weiſen Griechenlands, Augustini de rudibus catechizandis, Salzmann, Am. Comenius, J. Locke, Fénélon, Rouſſeau, Francke, Guts-Muths, Iſelin, Schummel, Steinbart, Villaume, Herder, Weiße (Kinderfreund), Glatz (Jugendſchriften), Kindermann, Peſtalozzi, Türk, Stephani, Graſer, Ollivier, Heinicke, Pöhlmann, Harniſch, Tillich, Dolz, Schwarz, Naegeli, Quintilian, Sturm ꝛc., empfiehlt zur weiteren Bekanntſchaft mit den Alten Meiner's „Geſchichte der Wiſſenſchaften in Griechenland und Rom“, und führt die Schriften ſo vieler Männer an, um, wie er ſagt, ſeine Schüler an die Quellen zu weiſen, aus denen ſie weitere Belehrung und, wo es nöthig ſei, Berichtigung der vorgetragenen Anſichten ſuchen könnten. Darum gibt er auch zuletzt noch Hinweiſe auf die „Ueberſicht der pädagogiſchen Literatur

von Petri", auf die „Kleine Schulbibliothek von Natorp" und die „Kleine Handbibliothek für Schullehrer ꝛc. von J. W. H. Ziegenbein." Dabei muthet uns die wahrhaft edle Freisinnigkeit und ungeheuchelte Lauterkeit der Gesinnung wohlthuend an, mit der er protestantische Pädagogen bespricht und auf sie aufmerksam macht als beachtenswerthe Förderer der Erziehung.

Daß im übrigen Deutschland die Seminare und deren Unterricht sich in ähnlicher Weise entwickelten, könnte hier noch weiter entwickelt werden aus verschiedenen älteren Schulgesetzen und aus den Schriften von Böse, Deinhardt ꝛc. Doch genügen die obigen Andeutungen. Ganz ähnlich ist es, wie J. J. Schlegel, „Die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten" (Zürich 1874), zeigt, in der Schweiz gewesen. Die Geschichte der Pädagogik stand nicht auf dem Lehrplane, und nur gelegentlich, wo nicht Diesterweg's Weise befolgt wurde, wurden Einzelheiten aus derselben gegeben.

In Preußen, wo wie anderwärts die Praxis nach den an den Seminaren stehenden Persönlichkeiten sehr verschieden war, ordnete das Ministerium, da verschiedene Versuche ein Unterrichtsgesetz zu Stande zu bringen, vergeblich gewesen waren (vergl.: Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1868. Aktenstücke mit Erläuterungen aus dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin. W. Hertz 1869), das Seminarwesen durch das Regulativ vom 1. October 1854. Dieses schrieb in Betreff der Pädagogik vor: „Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u. s. w. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lektionsplan zu entfernen und ist statt dessen für jeden Cursus in wöchentlich zwei Stunden „Schulkunde" anzusetzen. In dem Seminar ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form. Der Unterricht über Schulkunde hat sich vor Abstractionen und vor Definitionswerk sorgfältig zu bewahren und möglichst praktisch und unmittelbar zu gestalten. Der angehende Lehrer soll durch diesen Unterricht die für ihn erforderliche pädagogische Bildung erlangen und befähigt werden, sich selbst und Andere über das Wesen und die Aufgabe seines Berufes bewußte und klare Rechenschaft zu geben. Ein einfaches und bestimmtes Bild von der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zu Familie, Kirche und Staat darzustellen, wobei die einflußreichsten Schulmänner, namentlich seit der Reformation, ihre Erwähnung, und deren Einwirkung auf Gestaltung des Elementar-Schulwesens ihre Darstellung finden können; sowie eine Charakteristik des Lehrers nach seinem christlichen und sittlichen Standpunkt zu geben, wird eine angemessene Aufgabe für den Unterricht des ersten Jahres sein, während im zweiten Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarschule, der für sie passende Lektionsplan und die wichtigsten Grundsätze des in ihr statthaften Unterrichts-Verfahrens, der christlichen Erziehung überhaupt, und der Schulzucht im Besonderen, ihre Darlegung und Erläuterung finden müssen. Im dritten Jahre sind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staats und der Kirche, sowie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen, und ist im Uebrigen die verstattete

Zeit hauptſächlich zur Vorbereitung für die Arbeit in der Uebungsſchule, ſowie zur Klärung und Befeſtigung der in derſelben gemachten Beobachtungen und Erfahrungen, ſoweit beides, mit Ausſchluß der Methodik (dieſe ſollte im Seminarunterrichte mit dem Unterrichte in den einzelnen Fächern verbunden werden) im Einzelnen, das Schulhalten und die Schulerziehung angeht, zu verwenden." Es war damit wenigſtens der Geſchichte der Volksſchule ein beſcheidener Platz im Seminarunterrichte eingeräumt. Da der Geheimerath F. Stiehl, der Verfaſſer der Regulative, in ſeiner Schrift: „Meine Stellung zu den drei Preußiſchen Regulativen ꝛc.", Berlin 1872, S. 5, die Aeußerung eines ſeiner früheren Schüler anführt: „ich hätte auf die Ausgabe der Regulative meinen Namen nicht zu ſetzen gebraucht; jeder meiner Schüler würde ſofort aus dem Inhalte den früheren Seminardirector Stiehl erkannt haben": ſo dürfen wir annehmen, daß alſo dadurch die Seminarpraxis Stiehl's in Neuwied von 1835—1844 auf die übrigen Seminare ausgedehnt werden ſollte. In einem Circular-Erlaß des Miniſters vom 28. März 1855 wurde ſodann auf die von dem Provinzial-Schulrath K. Bormann auf Grund der Regulative bearbeitete Schulkunde aufmerkſam gemacht. Wir haben das Buch ſchon oben erwähnt und den Abſchnitt desſelben über die Geſchichte der Volksſchule als äußerſt dürftig bezeichnet. Es wurde daher wohl in den Seminaren eingeführt, aber in den meiſten richteten ſich die Lehrer wenig nach demſelben, obgleich es auch Seminare gab, in denen es auswendig gelernt wurde. Später wurde auch Schütze's „Schulkunde" gebraucht, die aber nur die Geſchichte der Pädagogik ſeit der Reformation ausführlicher behandelt. Die Praxis blieb auch nach den Regulativen in den verſchiedenen preußiſchen Seminaren eine ſehr verſchiedene, nur fiel überall die Geſchichte der Pädagogik in das erſte Jahr. In den „Aktenſtücken zur Geſchichte und zum Verſtändniß der drei Preußiſchen Regulative ꝛc. von F. Stiehl" (Berlin, Hertz 1855) iſt S. 63 ein Lehrplan eines Seminars mitgetheilt. Wir heben aus ihm das aus, was hierher gehört: „Schulkunde. Erſter Curſus 2 Stunden. Erſtes Tertial. Bibliſche Grundlegung für die Erziehung unter Zuſammenſtellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen hierher gehörigen Grundſätze. Geſchichtliches über die Entſtehung und Ausbildung der evangeliſch-chriſtlichen Schulen nach ihrem Verhältniß zu Kirche, Staat und Familie. Zweites Tertial. Die einflußreichſten Schulmänner ſeit der Reformation, ſo wie deren Einwirkung auf die Geſtaltung des Elementarſchulweſens. Bilder aus dem Kinderleben. Wohnſtuben-Erziehung und chriſtliches Familienleben. Warteſchulen und Rettungshäuſer." Man ſieht daraus, wie beſchränkt hier der Raum für die Geſchichte zugemeſſen iſt; denn nur noch im dritten Curſus kommen in einem Tertial die wichtigſten Bücher für die Fortbildung und die pädagogiſche Literatur zur Beſprechung. Indeſſen iſt gewiß, daß in den meiſten preußiſchen Seminaren der Unterricht der Pädagogik mit beſonderem Ernſte betrieben wurde, wie denn auch die Regulative zum Schluſſe noch betonten: „Es darf erwartet werden, daß die Seminarlehrer dem Ausbau dieſes Unterrichtsfaches ihre ganze Umſicht und Gewiſſenhaftigkeit zuwenden und ſich zu dieſem Behufe namentlich mit den faktiſchen Zuſtänden des Volkslebens und der Elementarſchule in einem lebendigen Zuſammenhang erhalten." Der Verfaſſer ſelbſt kann dieſe ernſte Arbeit, die er an ver-

ſchiedenen Seminaren in jener Zeit geſehen hat, bezeugen, und daſſelbe bezeugt der Seminardirector F. Leutz zu Carlsruhe, der gleichfalls in jener Zeit mehrere preußiſche Seminare beſucht hat, in ſeiner Schrift: „Die Theorie und Praxis des pädagogiſchen Unterrichts an den deutſchen Schullehrer-Seminarien. Eine Zuſammenſtellung und Beurtheilung der hierüber in Deutſchland beſtehenden Einrichtungen. Carlsruhe, Braun 1870.“ Im Seminar zu Berlin unter Thilo wurde beſonderes Gewicht auf die geſchichtliche Entwickelung des preußiſchen Volksſchulweſens gelegt (Thilo, Das preußiſche Volksſchulweſen nach Geſchichte und Statiſtik. Gotha, Beſſer 1867), in Köpenick ſchloß ſich der Director Schaller, wie er es auch früher in Oſterburg gethan hatte, nur wenig in den geſchichtlichen Abſchnitten an Bormann an, ſondern gab in freier Weiſe eine Geſchichte des Volksſchulweſens, mit beſonderer Hervorhebung der großen Pädagogen ſeit der Reformation. In Bunzlau legte Seminardirector Dr. Schneider beſonderes Gewicht ſchon in der dritten Klaſſe auf das Leſen pädagogiſcher Schriften, und in Weißenfels behandelte Seminardirector Schorn im erſten Jahre die Geſchichte der Pädagogik in ihren Hauptzügen, ſo daß die Erziehung beim Volke Iſrael, Chriſtus, Auguſtinus, die Kloſterſchulen, die Reformatoren, Am. Comenius, A. H. Francke, Rouſſeau, die Philanthropen, Rochow, Peſtalozzi ꝛc. vorgeführt wurden. Es brauchte alſo hier nur eine geringe Erweiterung einzutreten, um die Forderung der Allgemeinen Beſtimmungen vom 15. October 1872 zu erfüllen, und Schorn konnte mit Recht in der Vorrede zu ſeiner „Geſchichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern“ (Leipzig, Dürr 1873) ſagen: „In dieſem Sinne (um das Weſentlichſte aus der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts in lebendigen Bildern der bedeutendſten Männer ꝛc. zu geben) hat Verfaſſer die vorliegenden Bilder zuſammengeſtellt und ſie bereits eine Reihe von Jahren hindurch bei ſeinem Unterrichte verwendet.“ Auch ich ſelber habe als Director in Oſterburg und in Alfeld die Seminariſten tiefer in die Geſchichte der Pädagogik eingeführt, als es an der Hand von Bormann geſchehen konnte, weil ich einmal meinen Zöglingen die Grundlage bieten wollte, damit ſie ſich weiter in die Geſchichte der Pädagogik und die Aufgabe der Schule hineinarbeiten könnten, und weil ich, wie ich es in der Vorrede zu meiner „Geſchichte des Volksſchulweſens in der Altmark“ (Halle, Waiſenhaus 1871) ausgeſprochen habe, von der Ueberzeugung ausgehe, daß die Geſchichte am klarſten darlegt, wie die Behörden, die Leiter und Lehrer der Schule die Aufgaben der Pädagogik begriffen und gelöſt haben, und daß die Geſchichte das Selbſtbewußtſein eines Volkes iſt. Wie weit aber einzelne preußiſche Seminare auch auf unſerem Gebiete über die Forderungen der Regulative hinausgewachſen waren, zeigt der für den Unterricht in der Geſchichte der Pädagogik in den Seminaren Epoche machende Aufſatz von Dr. Schneider: „Unſere Aufgabe in Beziehung auf die Geſchichte der Pädagogik“, in „Kehr's pädagogiſchen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanſtalten“ (Gotha, Thienemann 1872) 1. Bd., S. 20 ff., in deſſen zweitem Theil der Verfaſſer, nachdem er im erſten die mannigfaltigen Aufgaben lichtvoll geſchildert hat, die noch zu löſen ſind, ehe wir eine wirkliche Geſchichte der Pädagogik erhalten, die Praxis ſchildert, die er ſelber in der Behandlung der Geſchichte der Pädagogik in dem Seminarunterrichte an

verſchiedenen Seminaren geübt hat. Für den Schulmann, welcher lernen will, bietet der Aufſatz in jeder Zeile eine Fülle Anregung und Belehrung, ſo daß auch diejenigen, welche bisher eine andere Praxis befolgt haben, ſich einer Reviſion ihrer Anſichten angeſichts der Begründungen und der Nachweiſe, welche er auch in Betreff des Standes unſerer Geſchichtsſchreibung der Pädagogik bietet, nicht werden auf die Dauer entziehen können. Wenn irgend jemand, ſo war aber der Verfaſſer der Allgemeinen Beſtimmungen vom 15. October 1872 in dieſer Beziehung und auch in anderen Punkten, die einer zeitgemäßen Reform bedurften, durch ſein eigenes Wirken als Schulmann über die Regulative hinausgewachſen, ſo daß die allgemeinen Beſtimmungen eben nur einen Abſchluß ſeiner eigenen Entwickelung als Schulmann bezeichnen.

In einer glücklicheren Lage als die preußiſchen Seminare, die wenigſtens auf die Dauer nicht genug Antrieb durch die Regulative empfingen, befand ſich bereits ſeit 1863 das Seminar in Gotha. Nach § 32 ſoll im Seminar Pädagogik und Geſchichte derſelben gelehrt ſein. Es ſollte, wie C. Schmidt in der Geſchichte der Volksſchule und des Lehrer-Seminars in Gotha, S. 49, es ausſpricht, „die eingehende Beſchäftigung mit den pädagogiſchen Wiſſenſchaften, ſoweit dies möglich iſt, eine Garantie dafür bieten, daß auch in der Volksſchule an die Stelle eines handwerksmäßigen und ſchablonenartigen Unterrichts mehr und mehr ein der Zwecke und Mittel ſich bewußter Unterricht treten wird, welcher allein eine gedeihliche Entwickelung des kindlichen Geiſtes verbürgt". Nach dieſem Geſetze reorganiſirte C. Schmidt das Seminar und begann den pädagogiſchen Unterricht mit der Anthropologie, welche die Pſychologie einſchließt, dann folgte die Unterrichts- und Erziehungslehre, die Schulkunde mit der Schuleinrichtung und der Schulzucht mit ihren Geſetzen. „Endlich", ſo ſagt er „Zur Reform der Lehrerſeminare" (Cöthen, Schettler 1863), „muß der Seminariſt im Seminar eine Bekanntſchaft mit dem weſentlichen Gange der hiſtoriſchen Entwickelung der Erziehung und des Unterrichts, ſowie der Geſchichte des Volksſchulweſens im Beſonderen gewinnen, woran die Geſetze der Volksſchule des Heimathlandes zu knüpfen ſind, um dadurch den künftigen Lehrer in den Stand zu ſetzen, die pädagogiſchen Fragen der Gegenwart dem Geiſte der Gegenwart, dem Geiſte der geſchichtlichen Entwickelung angemeſſen zu beantworten." C. Schmidt's Nachfolger, Dr. Fr. Dittes, gab 1868 den Lehrplan des Herzoglichen Lehrerſeminars in Gotha heraus. Es heißt darin in Betreff der Geſchichte der Pädagogik S. 8: „Es (das Seminar) will endlich aus der Geſchichte der Pädagogik mittheilen, was den Volksſchullehrer zu edlem Wirken begeiſtern, oder was ihm als Vorbild in der Methode und Disciplin, oder zur Warnung vor Irrthümern und Mißgriffen dienen kann." Sie bildet den Lehrſtoff für das Winterſemeſter der erſten (oberſten) Klaſſe. Der Lehrplan gibt an: „Die Erziehung bei den vorchriſtlichen Völkern, unter Bezugnahme auf die allgemeine Geſchichte, nur kurz (etliche Stunden); die älteſten chriſtlichen Bildungsanſtalten, die Kirchenväter; die kirchliche Erziehungsweiſe in Deutſchland bis auf Karl dem Großen; Karl der Große; die Zeiten bis zur Reformation, Klerus, Adel und Bürgerthum, erſte Stadtſchulen, Bacchanten, Entſtehung der Univerſitäten, Wiederaufblühen der Wiſſenſchaften; die Re-

formatoren und die Reformation; die kirchlichen Elementarſchulen, die Zeit bis zum dreißigjährigen Kriege; der dreißigjährige Krieg; Baco von Verulam und John Locke; Ratich und Comenius; die gothaiſche Schulreform unter Herzog Ernſt dem Frommen; der Pietismus und Auguſt Hermann Francke; Rouſſeau; die Philanthropiſten (Baſedow, Campe, Salzmann u. ſ. w.); Peſtalozzi; Dinter, Niemeyer, Schwarz, Stephani, Denzel, Zerrenner, Graſer, Harniſch, Jean Paul, Gräfe, Palmer; Gall und die Phrenologie; Herbart und Beneke; Jacotot und ſeine Nachfolger; Bell und Lancaſter; Fröbel; Dieſterweg; die preußiſchen Regulative; die Gegenwart. Ein für die Hand der Zöglinge völlig geeignetes Lehrbuch gibt es noch nicht; unter den vorhandenen empfehlen wir die (kleine) Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts von C. Schmidt (Cöthen bei Schettler). Ungefähr vom Februar an Generalrepetition der Erziehungs- und Unterrichtslehre nebſt ihrer Geſchichte." Dieſer Stoff wird in wöchentlich vier Stunden durchgenommen. Wie Dittes dieſen Unterricht behandelte, zeigt ſeine „Geſchichte der Erziehung uud des Unterrichts. Für deutſche Volksſchullehrer" (Leipzig, Klinkhardt 1870), in deren Vorrede er ſagt, nachdem er die Mängel der bisher erſchienenen Geſchichten der Pädagogik erwähnt hat: „Dieſe Uebelſtände habe ich ſeit einer Reihe von Jahren in meiner amtlichen Wirkſamkeit — am Seminar in Gotha und am Pädagogium in Wien — lebhaft gefühlt. Ein Buch ſollte meine mündlichen Vorträge aus der Geſchichte der Pädagogik unterſtützen, aber keines genügte mir in dem Maße, daß ich es meinen Hörern mit Befriedigung hätte empfehlen können. Daher entſchloß ich mich endlich zur Ausarbeitung des vorliegenden Buches. Daſſelbe iſt alſo unmittelbar aus meiner Lehrthätigkeit hervorgegangen: es iſt eine gedrängte Niederſchrift mündlicher Vorträge und gibt die Geſchichte der Pädagogik in dem Umfange und in der Form, wie ſie nach meiner Meinung für den deutſchen Volksſchullehrer erſprießlich iſt." Der Nachfolger von Dittes, C. Kehr, ging, wenn wir wenigſtens von einer Lection über Rouſſeau, die wir bei ihm hörten, auf andere Theile der Geſchichte der Pädagogik ſchließen dürfen, mehr auf den Inhalt der Hauptſchriften ein.

An dem Seminar in Eiſenach wurde nach dem Lehrplan von 1865 (Geſchichte und Lehrplan des Eiſenacher Schullehrer-Seminars von dem derz. Director Eberhardt. Eiſenach 1868) auch die Geſchichte der Pädagogik berückſichtigt, und die Lehrordnung (Dritter Bericht über das Eiſenacher Schullehrer-Seminar vom Dir. Schulrath Eberhard, 1874—1876) ſchreibt dieſelbe für Klaſſe 1b vor, ſo daß einmal bei der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer die Geſchichte der betreffenden Methode berückſichtigt wird, und dann in beſonderen Stunden Erziehungslehre und Geſchichte der Pädagogik, welche die Lectüre pädagogiſcher Claſſiker begleitet, behandelt werden. In Weimar fällt die Geſchichte der Pädagogik in das zweite Jahr der erſten Klaſſe.

Nach der Verordnung über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern vom 29. September 1866 umfaßt das Seminar zwei Curſe, in denen im unterſten fünf, im oberſten vier Stunden Unterricht in der Pädagogik ertheilt werden. Die Geſchichte der Pädagogik und Methodik in biographiſcher Darſtellung beginnt den Unterricht im oberen Curſus. Es folgt dann noch die Schulzucht, die ſpecielle Methodik und ein kurzer Ueber-

blick über die in Bezug auf das Schulweſen geltenden Geſetze und Verordnungen. Einen Leitfaden zur Geſchichte der Pädagogik für die bayeriſchen Seminare hat Seminarlehrer J. Böhm in Altdorf gegeben durch ſeine „Kurzgefaßte Geſchichte der Pädagogik, mit beſonderer Berückſichtigung des deutſchen Volksſchulweſens und einem Anhange: Geſchichte, Verwaltung und Statiſtik der deutſchen Schulen und Lehrerbildungsanſtalten in Bayern.“ (Nürnberg, Korn 1870.) Es iſt dem Gegenſtande eine Wochenſtunde im zweiten Curſus zugemeſſen, aber doch hat Böhm ſich nicht auf die chriſtliche Zeit beſchränkt, weil er, wie er in der Vorrede ſagt, „ſich dabei nicht hat den Anſchauungen anſchließen können, als ob für die Volksſchullehrer das meiſte pädagogiſche Wiſſen in den pädagogiſchen Kram gehöre und für ſie nur die Geſchichte des modernen Volksſchulweſens belehrend ſei; er iſt vielmehr der Anſicht, daß das Studium der alten Geſchichte das Weſen des geiſtigen Lebens und Strebens der hiſtoriſchen Völker aufſchließt, und zugleich die Fundamente kennen lehrt, auf welchen die Entwickelung der Menſchheit fortwährend neuen Fuß faßte. Aus dieſem Grunde hat er die vorchriſtliche Zeit nicht unberückſichtigt laſſen können, doch aber nur kurze Skizzen gegeben. In der Geſchichte der chriſtlichen Zeit bildet natürlich die Geſchichte der deutſchen Pädagogik, und dann insbeſondere die des deutſchen Volksſchulweſens, den Kernpunkt“.

Im Königreich Sachſen wird die Geſchichte der Pädagogik in der oberſten Klaſſe gelehrt, und es wurde früher (ſ. Leutz, Die Theorie und Praxis des pädagogiſchen Unterrichts ꝛc., S. 17) „Die Geſchichte der deutſchen Pädagogik von Ballien“ als Lehrmittel empfohlen. In neuerer Zeit hat man der Geſchichte der Pädagogik größere Aufmerkſamkeit zugewandt und hat z. B. in Zſchopau auf des Verfaſſers Geſchichte der Pädagogik hingewieſen, gibt z. B. in Noſſen auch eine Geſchichte der Methodik. Außerdem haben uns die ſächſiſchen Seminarprogramme ſchon manchen ſchätzenswerthen Beitrag zur Geſchichte der Pädagogik in Einzeluntersuchungen gebracht, welche Zeugniß ablegen von dem friſchen Streben, das in den ſächſiſchen Seminaren herrſcht.

In Bremen verlegt der Lehrplan für das Seminar zu Bremen im Auftrage des Scholarchats, herausgegeben von Aug. Lüben (Bremen, Müller 1867), die Pädagogik in die oberſte Klaſſe, „da das richtige Verſtändniß derſelben eine größere Reife des Geiſtes vorausſetzt. Es werden ihr, die Unterrichtsübungen der Seminariſten mit eingerechnet, wöchentlich ſieben Stunden gewidmet. Gegen das Ende lernen die Seminariſten auch die allmähliche Entwickelung der deutſchen Volksſchule und ihre Aufgabe in der Gegenwart kennen. „Die Seminarbibliothek enthält die wichtigſten pädagogiſchen Schriften, deren ſorgfältige Benutzung den Seminariſten der erſten Klaſſe zur Pflicht gemacht wird. Der Director leitet dies Studium in der Weiſe, daß er zu paſſender Zeit die Schriften oder Abſchnitte derſelben namhaft macht, welche eine weitere Belehrung über behandelte Gegenſtände enthalten. Auf dieſe Weiſe erlangen die Seminariſten zugleich genügende Kenntniß derjenigen pädagogiſchen Literatur, die ſie zu ihrer ſpäteren Weiterbildung nöthig haben.“

Im Großherzogthum Heſſen wurde in Friedberg im letzten Seminarjahre eine überſichtliche Geſchichte der Pädagogik gegeben.

In Oldenburg ſcheint man, nach Dr. G. Böſe, „Zur Seminarreformfrage" (Oldenburg, Bultmann 1872) S. 20 zu urtheilen, früher nur Einiges aus der Geſchichte der Pädagogik gelegentlich mitgetheilt zu haben, denn er fordert dort außer den Fächern, welche das Oldenburger Seminar treibt, auch Geſchichte der Pädagogik.

In Hamburg wird nach dem erſten Jahresbericht von 1873 vom Director H. Paul als Lehrziel hingeſtellt: „Die Geſchichte der Pädagogik (incl. der Volksſchule) ſoll die Seminariſten mit der Entwickelung dieſer Wiſſenſchaft bekannt machen und ihnen edle Vorbilder für das künftige Berufsleben vorführen." Sie fällt in die oberſte Klaſſe und behandelt beſonders ausführlich die Zeit nach der Reformation.

Wir haben damit ſchon eine große Verſchiedenheit in der Behandlung der Geſchichte der Pädagogik nachgewieſen an verſchiedenen Seminaren, und dieſelbe ließ ſich nach Leutz, Die Theorie und Praxis des pädagogiſchen Unterrichts ꝛc. (Carlsruhe 1870) und nach J. J. Schlegel, Die ſchweizeriſchen Lehrerbildungsanſtalten (Zürich, Orell, Füßli 1874) leicht noch vermehren. Aber dies mag genügen, um nachzuweiſen, daß man überall der Geſchichte der Pädagogik in den Seminaren wenigſtens die Aufmerkſamkeit zugewandt hat, daß aber überall eine große Verſchiedenheit in der Stellung derſelben und der Behandlung herrſcht. Und daſſelbe zeigt ſich auch in den Schriften, welche mit der Seminarreformfrage ſich beſchäftigen, von denen wir nur Böſe, Deinhardt und Richter noch erwähnen.

Dr. Böſe (Zur Seminarreformfrage, S. 32) läßt ſie in dem vierklaſſigen Seminar in der zweiten Klaſſe, in welcher der pädagogiſche Unterricht beginnt, mit drei Stunden wöchentlich auftreten, aber von je drei Stunden Katechetik und Methodik und Pſychologie begleitet ſein, während auch die erſte Klaſſe neben einer Stunde Pſychologie noch eine Stunde Geſchichte der Pädagogik haben ſoll.

H. Deinhardt, Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungsanſtalten (Zweite Auflage. Wien 1871, Pichler), der von öſterreichiſchen Verhältniſſen ausgeht, hat der Geſchichte der Pädagogik in der theoretiſchen Pädagogik eine ſo eigenthümliche Stellung und Aufgabe zugewieſen, S. 129 ff., daß wir zum Verſtändniß derſelben hier auf ſeine Entwickelung ſelber eingehen müſſen. Er ſagt: „In dem Unterrichte der Lehrerſchule, der die pädagogiſche Theorie darſtellt, iſt Alles als überflüſſig und daher ſchädlich zu vermeiden, was dem Zwecke, die künftigen Lehrer zu orientiren, um ſie zu befähigen, die Aufgabe der gegenwärtigen Volksſchule mit Rückſicht auf gegebene Verhältniſſe ſelbſtändig zu beſtimmen, abſeits liegt oder über ihn hinausgeht. Wir negiren daher vor Allem eine Darſtellung der pädagogiſchen Theorie, welche darauf angelegt iſt, ſich zu einem ſpeciell ausgeführten Schul- und Unterrichtsplane zuzuſpitzen, welche alſo den Charakter der Anweiſung annimmt oder vielmehr von vornherein hat. Das Planmachen, die durchgeführte Anwendung pädagogiſcher, didaktiſcher und methodiſcher Grundſätze auf das Ganze des Unterrichts und die einzelnen Disciplinen muß den ſelbſtändig gewordenen Lehrern — abgeſehen von den maßgebenden Beſtimmungen der Schulgeſetzgebung, wie abgeſehen von ihrer freiwilligen und in Anſpruch genommenen Verſtändigung und Einigung — überlaſſen bleiben, und inſofern ſchon die Lehrſchulzöglinge damit beginnen werden und

ſollen, muß ihr Verhalten dabei ein innerliches und freies ſein. Ein Unterricht, der in dieſer Beziehung vorgreift, indem er, um recht praktiſch zu ſein, den künftigen Lehrern Irrungen und vergebliche Anſtrengungen zu erſparen prätendirt, iſt weſentlich unpraktiſch, weil er bei den ſchwächeren oder fügſameren Naturen das Selbſtdenken in Ruhe ſetzt, bei den begabteren oder kräftigeren die geheime Oppoſition bedingt. Der an ſich theoretiſche Unterricht muß durchaus, um ſeinem Zwecke zu entſprechen, alſo wahrhaft praktiſch zu ſein, theoretiſch bleiben. Er darf ſich aber auch nicht in Abſtractionen bewegen, um durch ein zwingendes Beweisverfahren die Satzreihen, von denen für praktiſche Pläne ausgegangen werden ſoll, feſtzuſtellen, ſondern muß, um einerſeits die Objectivität zu bewahren, welche bei den Hörern oder Zöglingen das Gefühl der Freiheit und Unbefangenheit erzeugt, andererſeits, indem er Anſchauungen bietet, die Gedankenbewegung als dialektiſche zu vergegenwärtigen und die pädagogiſchen Fragen hervortreten zu laſſen, zu verfolgen und über ihren Stand thatſächlich zu orientiren, hiſtoriſch-entwickelnde Darſtellung ſein. Die rein philoſophiſche Darſtellung, die von Begriffen ausgeht, um zu Wahrheiten und zu praktiſchen Reſultaten zu gelangen, ſetzt überhaupt ein an verſchiedenen Stoffen wiſſenſchaftlich geſchultes Denken und insbeſondere die Kenntniß der hiſtoriſchen Gedankenentwickelung, die ſie überall für den Kundigen genügend, alſo andeutend zu recapituliren hat, voraus; ſie läuft daher als verfrühte auf das Vormachen von Beweiſen und auf die Scheinbegründung aufoctroyirter Sätze hinaus, an welche ſich die vorgreifende Anweiſung, die von vornherein der eigentliche Zweck iſt, am bequemſten anſchließt. Indem wir aber für die Lehrerſchule die pſeudophiloſophiſche Darſtellung der Pädagogik negiren und die hiſtoriſch-entwickelnde Darſtellung verlangen, wollen wir keineswegs, wie es ſcheinen könnte, den theoretiſch-pädagogiſchen Unterricht auf eine Disciplin, die Geſchichte der praktiſchen und theoretiſchen Pädagogik, reduciren, und zwar ſo wenig für die gewöhnliche, wie für die höhere Lehrerſchule. Wir nehmen drei Disciplinen der theoretiſchen Pädagogik, nämlich außer der Geſchichte der Pädagogik die allgemeine Erziehungslehre und die Didaktik und Methodik in Anſpruch, und da dieſe nach unſerer Anſicht nicht aufeinander folgen, ſondern mit beſonders zu erwähnenden Ausnahmen nebeneinander hinlaufen, ſich alſo unmittelbar ergänzen ſollen, während die Forderung einer hiſtoriſch-entwickelnden Darſtellung ſich auf den ganzen theoretiſchen Unterricht bezieht, da ferner die unentbehrliche Unterlage der allgemeinen Culturgeſchichte in Bezug auf beſtimmte Zeiten und Völker zur Charakteriſtik ihres beſonderen Erziehungsweſens vollkommen ausreicht und da endlich dem gegenwärtigen und künftigen Selbſtſtudium der Zöglinge zu überlaſſen iſt, was ihm füglich überlaſſen werden kann, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß wir keine ſich gleichmäßig fortſpinnende Geſchichte der Pädagogik, ſondern einzelne, ausgiebig ausgeführte Partien derſelben, die durch cultur-hiſtoriſche Ueberſichten, reſpective Recapitulationen zu verbinden ſind, im Auge haben. Solche Partien ſind beiſpielsweiſe für die alte Zeit: die ſpartaniſche und atheniſche Erziehung, Sokrates; für die neuere und neueſte Zeit: die Schulenbegründung bei der Reformation, das Erziehungsſyſtem der Jeſuiten, Francke und die Pietiſten, Baſedow und die Philanthropiniſten, Peſtalozzi und Fröbel. Dabei iſt auf

Volkszuſtändliches und Perſönliches der Art einzugehen, daß lebendige, nachhaltige und fruchtbare Bilder und Eindrücke erzeugt werden, während ſich die allgemeine Erziehungslehre, wo ſie das Hervortreten der pädagogiſchen Ideen und ihren Kampf behandelt, an die Sache zu halten und von dem allgemeingeſchichtlichen Hintergrunde, dem Zuſammenhange mit weiterreichenden Culturveränderungen zwar nicht abzuſehen, aber ſich auf die Recapitulation und Andeutung zu beſchränken hat. Wir nehmen aber das Ausgehen von der hiſtoriſchen Darſtellung und Reflexion bei der allgemeinen Erziehungslehre durchgehends in Anſpruch, ohne deshalb den Fortſchritt der Erörterung als einen dem Verlaufe der Geſchichte parallel gehenden im Auge zu haben, da ein derartiger Parallelismus der Natur der Disciplin widerſtrebt, ſie alſo ihres eigenthümlichen Charakters berauben und die Ergänzung, die wir verlangen, ausſchließen würde. Im Begriffe der Lehre liegt ein conſequenter Uebergang von den allgemeinen zu den beſonderen Fragen und Wahrheiten, wobei die Ueberſicht immer wieder herzuſtellen und die Auffaſſung der Grundſätze fortſchreitend zu vertiefen iſt, und wir ſind weit entfernt, dieſem logiſchen Vorgehen ein chronologiſches ſubſtituiren zu wollen. Wie aber die Geſchichtsbetrachtung ihre — weſentlich der neueren Zeit angehörige — Geſchichte hat und jede Geſchichtsbetrachtung die geſammte Vergangenheit unter eine relativ neue, reſpective einſeitige Beleuchtung bringt, ſo iſt thatſächlich jede pädagogiſche Frage irgend einmal in den Vordergrund geſtellt, als die pädagogiſche Frage ſchlechthin behandelt und mit Pathos debattirt worden, und von dieſer Thatſache abzuſehen, alſo das hiſtoriſche Vortreten und Sichreduciren der pädagogiſchen Gedanken, denen jedenfalls eine momentane Bedeutung zukommt, zu ignoriren, iſt eine Abſtraction, durch welche jedenfalls die Anſchaulichkeit und Eindringlichkeit der wiſſenſchaftlichen Darſtellung verkürzt und verkümmert wird, wenn ſie auch nicht nothwendig den wiſſenſchaftlichen Standpunkt und die wiſſenſchaftliche Betrachtung verengt und vereinſeitigt. Um ſo mehr iſt bei einer Behandlung der Erziehungslehre, welche den eigentlich wiſſenſchaftlichen Charakter noch nicht anſtreben und annehmen darf, welche durchweg anſchaulich ſein und ein gewiſſermaßen leidenſchaftliches Intereſſe an den einzelnen pädagogiſchen Fragen ohne das künſtliche Mittel des ſubjectiv-rhetoriſchen Raiſonnements, das theils unwirkſam, theils bedenklich iſt, hervorrufen muß, die hiſtoriſche Einleitung und Illuſtration der verſchiedenen Themen zu fordern. So iſt z. B. bei dem wichtigen Thema der Naturgemäßheit der Erziehung vor Allem das Auftreten Rouſſeau's zu ſchildern und ſein Standpunkt zu entwickeln, bei dem Thema der öffentlichen und Familienerziehung in ihrem Verhältniß die gewaltigen und gewaltſam erſcheinenden Poſtulate Fichte's in ſeinen Reden an die deutſche Nation voranzuſtellen und auf hiſtoriſche Gegenſätze, den der Griechen und Römer, der Spartaner und Athener u. ſ. w. zurück- und einzugehen, bei dem Thema der religiöſen Erziehung die Tendenzen der jeſuitiſchen und pietiſtiſchen Erziehungweiſe, die Aufklärung der Philanthropiniſten, der Streit Dieſterwegs gegen die Regulative, der Palmer'ſche Standpunkt zu berückſichtigen. Auch bei den anthropologiſchen Themen, welche die Erziehungslehre einſchließt, das Specifiſche der menſchlichen Organiſation, die Altersſtufen, der Geſchlechtsunterſchied, die Temperamente und Anlagen u. ſ. w., iſt die Berückſichtigung ethnographiſcher und geſchicht-

licher Thatſachen nicht zu verſäumen. Daß die Didaktik und Methodik neben der allgemeinen Erziehungslehre, von der ſie eigentlich ein Theil ſind, behandelt werden, hat ſeine Begründung in dem Organismus der Lehrerſchule und insbeſondere darin, daß das Eingehen auf den Unterrichtsſtoff und die Unterrichtsaufgaben unverhältnißmäßig viel Zeit erfordert und doch für eine anſchauliche Darſtellung ſowie theilweiſe für die Recapitulation des zur Aneignung gebrachten realiſtiſchen Wiſſens nothwendig iſt. Eine unberechtigte Voranſtellung des Zweckes, die Unterrichtsfähigkeit zu vermitteln, iſt darin nicht zu ſehen, da nur die abſtracte und falſche Auffaſſung dieſes Zweckes das Voranſtellen deſſelben gefährlich macht, und wir davon ausgehen, daß der Unterricht als Erziehungsmittel zu betrachten und zu behandeln iſt. Die Forderung aber, mittelſt der hiſtoriſchen Einleitung und Illuſtration zu verhindern, daß die Lehre einen abſtracten und vorgreifenden Charakter annimmt, ſtellen wir in Bezug auf die Didaktik und Methodik noch beſtimmter als bezüglich der Erziehungslehre. Hier iſt eine kritiſch-hiſtoriſche Darſtellung, welche die hiſtoriſchen Debatten über die verſchiedenen Unterrichtsgrundſätze und die hiſtoriſchen Umbildungen jedes beſonderen Unterrichtsbetriebes — indem ſie die begrifflichen Abgrenzungen feſthält, alſo ohne den Charakter einer allgemein geſchichtlichen Darſtellung anzunehmen — verfolgt, in ungezwungener Weiſe möglich und für die Objectivität des Standpunktes, für die Entwickelung des Intereſſes und die ausreichende Orientirung nothwendig. Den Einwand, daß ein pädagogiſcher Unterricht der Lehrerſchule, der in der angegebenen Art hiſtoriſch werden ſolle, eine zu weite Ausdehnung gewinne, Ueberflüſſiges heranziehe und auf Umwegen das praktiſche Ziel zu ſpät oder gar nicht erreicht, haben wir ſchon im Voraus abgethan, wollen aber doch noch hervorheben, daß ein Raiſonnement, welches die Stelle der hiſtoriſchen Darſtellung einnimmt, hinſichtlich der Breite keine anderen Grenzen hat, als das ſubjective Belieben, daß es aber, wenn die Lehre ſich ſyſtematiſch gliedern und dabei das Verſtändniß wirklich vermittelt und die Ueberzeugung begründet werden ſoll, ſich viel weiter ausdehnen müßte als ein Unterricht, der den ſicheren Weg der hiſtoriſch-kritiſchen Darſtellung einſchlägt, ohne daß der gleiche Erfolg zu erwarten wäre. So würde der raiſonnirend ſyſtematiſche Vortrag, z. B. auch die Gedanken des alten Comenius, ſo weit ſie Gemeingut geworden ſind oder geworden ſcheinen, in moderner Ausdrucksweiſe enthalten und vorführen, damit aber keinesfalls und nicht von weitem der Gewinn erſetzt werden, den eine treue hiſtoriſche Darſtellung der Diktatik des Comenius für die Baſirung der didaktiſchen Geſichtspunkte und für ein klares Urtheil über den Stand der gegenwärtigen Didaktik, ihren Fortſchritt und ihr Zurückgebliebenſein hat. Daß freilich das Raiſonnement leichter in die ausdrückliche Anweiſung übergeht als eine hiſtoriſch-kritiſche Darſtellung, läßt ſich nicht verkennen und iſt von uns anerkannt worden, für unſere Ueberzeugung aber iſt dieſe Anweiſung ſchädlicher Ueberfluß, und der Alternative eines ſich zum Schul- und Lehrplan zuſpitzenden und auf dieſe Zuſpitzung von vornherein berechneten, ſyſtematiſch raiſonnirenden, und eines bloßen Gelegenheitsunterrichtes gegenüber würden wir uns unbedingt für den letzteren entſcheiden, der jedenfalls eine Zeiterſparung wäre. Uebrigens finden wir auf den Seminar-Lehrplänen die Geſchichte der Pädagogik durchweg neben der Erziehungslehre und Didaktik, und wenn die letzteren Disciplinen rein raiſonnirend behandelt werden, alſo

von geſchichtlichen Einleitungen und Illuſtrationen abſehen, ſo nimmt die erſte vermöge der Abſonderung und Selbſtändigkeit, die ihr gewährt worden, eine gleichmäßige und möglichſt vollſtändige Ausführung in Anſpruch, aus jener Abſtraction ergibt ſich alſo keine Erſparung an Zeit und Lernmühe, während man ſich nach unſerer Anſicht das abſtracte Raiſonnement, alſo den Zeit- und Kraftaufwand, den es erfordert, erſparen kann und ſoll. Dabei läßt ſich nicht ſagen, daß, wie es ſich auch mit dem Werthe des abſtracten Raiſonnements verhalte, der Gewinn der geſchichtlichen Darſtellung jedenfalls der gleiche ſei. Neben dem Unterrichte, der die Geſchichte im Ganzen verfolgt, iſt ein anderer, der in ſie zurückgreift und die beſondere hiſtoriſche Betrachtung unmittelbar zur Baſis beſonderer, durch das Reflexionsbedürfniß motivirter Reflexionen macht, durchaus nothwendig, wenn die fortlaufende geſchichtliche Darſtellung ihre volle Ergiebigkeit bewähren ſoll. Wären wir von dieſer Nothwendigkeit nicht überzeugt, ſo würden wir uns auch nicht bedenken, die theoretiſche Pädagogik der Lehrerſchule auf eine Disciplin, eben die Geſchichte der Pädagogik, zu reduciren, während wir zuſammengreifende Disciplinen, alſo einen gegliederten und ſich concentrirenden Unterricht fordern." Auch die Methodik der einzelnen Volksſchulgegenſtände kann in dieſer Weiſe hiſtoriſch behandelt werden, und es wird dies an zwei Gegenſtänden, der Mathematik und den Formenarbeiten, nachgewieſen. „Die Unterlage aber für die Geſchichte der Pädagogik und für die theoretiſche Pädagogik der Lehrerſchule überhaupt, iſt die allgemeine Culturgeſchichte." Wir ſehen hier alſo der Geſchichte der Pädagogik den hervorragendſten Antheil an der pädagogiſchen Lehrerbildung zugewieſen und wollen daher nicht nur in dieſer Beziehung, ſondern auch wegen der mancherlei Fragen, die das Buch über Lehrerbildung anregt, auf daſſelbe nachdrücklich hinweiſen. Es geht nicht in den gewöhnlichen Geleiſen, und man ſtößt auf manche Paradoxien, aber es regt nachhaltig an und behandelt die hohe Frage würdig und ſachgemäß.

Gleich intereſſant behandelt die Lehrerbildung Karl Richter in ſeiner Schrift: „Die Reform der Lehrerſeminare nach den Forderungen unſerer Zeit und der heutigen Pädagogik. Von der Dieſterwegſtiftung gekrönte Preisſchrift." (Leipzig, Fr. Brandſtetter 1874.) Wir heben nur aus, was auf die Geſchichte der Pädagogik Bezug hat, die er im zweiten Kapitel unter der pädagogiſchen Bildung im Seminare und zwar unter A, der wiſſenſchaftlich-pädagogiſchen Bildung, zu der er Logik, Ethik und Pſychologie § 17, Methodik § 18 und Geſchichte der Pädagogik § 19, S. 224 ff. rechnet, abhandelt. Das Geſchäft der Erziehung ſetzt Erkenntniß des Zweckes und Zieles voraus, nach welchem hier erzogen werden ſoll, dies lehrt die Ethik kennen, es fordert auch die Kenntniß der Bedingungen und Geſetze, nach welchen ſich die geiſtige Bildung überhaupt vollzieht, dieſe lehrt die Pſychologie. Beide aber ſetzen wieder die Logik voraus, und als weiterer Zweig der wiſſenſchaftlichen Pädagogik reiht ſich die Methodologie oder Methodik an, während die Geſchichte der Pädagogik durch die Darlegung der Erziehungsideale und Erziehungsmittel der verſchiedenſten Zeiten und Völker die Gegenwart mit der Vergangenheit in Zuſammenhang bringt und die wiſſenſchaftliche Pädagogik abſchließt. Sie iſt alſo letztes Glied in der Kette der wiſſenſchaftlich-pädagogiſchen Lehrfächer. Richter ſagt: „Die Pädagogik trägt einen Januskopf, deſſen

eines Geſicht nach vorwärts, deſſen anderes nach rückwärts gewandt iſt. Für die Zukunft der aufwachſenden Jugend arbeitend, muß ſie an die Gegenwart anknüpfen, und da dieſe wieder auf voraufgegangenen Zuſtänden beruht, ſo muß ſie die Vergangenheit nach dem Woher befragen." Und wenn der Ausſpruch Herbart's wahr iſt, „daß das immer neue Leben immer von neuem die Schule erzeugen", alſo das Unterrichts- und Erziehungsweſen gemäß der Zeitkultur in beſtändiger Weiterentwickelung erhalten werden müſſe, ſo muß denjenigen, welche dabei in erſter Linie in Mitleidenſchaft gezogen werden, den künftigen Lehrern, der Spiegel der Gegenwart und Zukunft: die Vergangenheit, vorgehalten werden, damit ſie im Lichte derſelben die Stellung begreifen, in die ſie eintreten ſollen, und ein richtiges Verſtändniß der Gegenwart und ihrer erziehlichen Beſtrebungen gewinnen. „Jede öffentliche Wirkſamkeit ſetzt die Kenntniß der vorhandenen Bedingungen voraus, an die ſie anzuknüpfen, des Bodens, den ſie zu bearbeiten hat, und dieſe wiederum kann nur dadurch die nöthige Vollſtändigkeit und Tiefe erlangen, daß ſie das hiſtoriſch Gewordene rückwärts in ſeine Urſachen und Bildungselemente verfolgt." Die Geſchichte der Pädagogik hat einestheils die Entwickelung der Unterrichts- und Erziehungs*grundſätze*, anderntheils die Entwickelung des Unterrichts- und Erziehungs*weſens* zur Darſtellung zu bringen. Hinſichtlich jener Grundſätze hat ſich die Geſchichte der Pädagogik ſowohl an die Anſichten jener Männer zu halten, welche von der älteſten Zeit an bis herauf in die Gegenwart als die Träger pädagogiſcher Ideen gelten dürfen und welche oft mit weitſchauendem Blicke aus den Verhältniſſen ihrer Zeit heraus gedacht, gewollt und erſtrebt haben, woran die Gegenwart noch arbeitet, als auch an die Verordnungen und Geſetze, welche zu verſchiedenen Zeiten zur Regelung der öffentlichen Erziehung von den einzelnen Regierungen erlaſſen worden ſind; hinſichtlich der pädagogiſchen Praxis aber hat die Geſchichte der Pädagogik aufzuzeigen, auf welche Weiſe in den verſchiedenen Perioden der Geſchichte in Haus und Schule thatſächlich unterrichtet und erzogen wurde, welche Sorge man der leiblichen Ausbildung widmete, welche Zuchtmittel man anwandte, wie es in den Schulen ausſah, welche Gegenſtände man lehrte und wie dies geſchah, welche Hülfsmittel, Lehrbücher ꝛc. man dabei brauchte u. dergl. m., daß dabei der Hauptton auf die deutſche Pädagogik und das deutſche Schulweſen fallen wird und fallen muß, und das ſchließlich das Erziehungs- und Schulweſen des engeren Vaterlandes nach ſeinem gegenwärtigen Stande, nach der Schulgeſetzgebung ꝛc. ſpecieller darzuſtellen iſt, verſteht ſich von ſelbſt. Freilich liegt hier, wo es ſich um die Geſchichte der pädagogiſchen Praxis handelt, der Uebelſtand zu Tage, daß die Quellen darüber noch ziemlich ſpärlich fließen; denn während die verſchiedenſten pädagogiſchen Geſchichtswerke über pädagogiſche Theorien ganz ausführlich berichten, ſucht man in ihnen einen Aufſchluß über die praktiſche Erziehung ſo gut wie vergebens, ſo daß man dreiſt behaupten darf, es gebe überhaupt noch gar keine Geſchichte der praktiſchen Erziehung und des Schulweſens, insbeſondere des deutſchen. Aber wenn auch die pädagogiſchen Geſchichtsſchreiber es noch wenig der Mühe werth gehalten haben, an die allerdings mühſame Arbeit der Quellenforſchung zu gehen und in alten Chroniken und Dichtungen, in alten Schulbüchern, Biographien und Programmen ꝛc. nachzugraben, ſondern ſich meiſt damit begnügten, einander abzuſchreiben und aus

zweiter und dritter Hand zu nehmen, was sich da fand, so wird sich doch ein Geschichtslehrer der Pädagogik, der ein rechter Mann sein will, nicht mit dem in dergleichen Geschichtswerken Gebotenen begnügen oder warten dürfen, bis ihm endlich einmal alles mundgerecht auf dem Präsentirteller entgegengebracht wird; vielmehr muß er selber das Material aus verschiedenen Quellen sich zusammentragen, um damit die pädagogischen Zustände vergangener Jahrhunderte seinen Zöglingen illustriren zu können. Und glücklicherweise sind dazu in neuerer Zeit theils in Schulprogrammen, welche die Geschichte einer oder der anderen Schule aktenmäßig darstellen, theils in kulturhistorischen Schriften, welche die Zustände einer Gegend oder Stadt in irgend einem Zeitabschnitte behandeln, theils in Biographien berühmter Männer u. dergl. so manche schätzenswerthe Beiträge geliefert worden, die schon einigen Anhalt und eine ganz erkleckliche Ausbeute gewähren. Da die Geschichte der Pädagogik ihrem Wesen und Begriffe nach im engsten Zusammenhange mit der allgemeinen Geschichte steht und nichts weiter als ein specieller Zweig derselben ist, so muß sie auch in beständiger Beziehung zu derselben erhalten werden. Denn mit den socialen Zuständen eines Volkes, mit der erreichten Stufe in Wissenschaft und Kunst, kurz mit seiner gesammten Cultur und den daraus hervorwachsenden Culturidealen stehen die allgemeinen Gesichtspunkte für die Erziehung, die Erziehungs- und Bildungsideale, in enger Verbindung, und man kann diese nicht oder nur mangelhaft verstehen, ohne auf jene Rücksicht zu nehmen. Deshalb ist überall, wo gewisse Wendungen in Betreff der Erziehung und des Unterrichtes, seien dies nun Fortschritte oder Trübungen der pädagogischen Einsicht, sich bemerkbar machen, der Zusammenhang, die Wechselwirkung mit den entsprechenden geschichtlichen Ereignissen, mit den Bewegungen im politischen und socialen Leben, mit dem Stande der Philosophie und der Wissenschaft im Allgemeinen ꝛc. aufzuzeigen. Die Geschichte lehrt keinem etwas, der sie nicht zu befragen versteht und darum keine oder nicht die rechten Antworten empfangen hat; und wo sie weiter nichts ist, als eine Sammlung vereinzelter Thatsachen und Begebenheiten, die jedes inneren Zusammenhanges, jedes geistigen Bandes entbehren, da ist sie ganz nutzlos. Es darf deshalb auch in der Geschichte der Pädagogik nicht, wie es so häufig in den Seminaren geschehen ist, dabei sein Bewenden haben, bloße Nomenklaturen und Jahreszahlen, todte, fleischlose Gerippe zu bieten, die bei den Zöglingen den Dünkel erzeugen, etwas zu wissen, ohne daß es doch wirklich der Fall ist; vielmehr müssen, wo es sich um hervorragende Pädagogen handelt, neben einer gedrängten, lebensvollen Biographie derselben, eingehende, aus ihren Schriften selbst geschöpfte Charakteristiken ihrer pädagogischen Ideen und Strebziele geboten werden. Aber wenn dies auch für die Unterrichtsstunde hinreichen mag, so genügt dies im Ganzen immer noch nicht; denn solche Charakteristiken und fragmentarische Auszüge können immerhin nur eine mehr oder weniger oberflächliche Kenntniß der pädagogischen Vergangenheit vermitteln; und wenn schon solche Charakteristiken ziemlich schielend ausfallen können, so ist die oben gekennzeichnete pädagogische Geschichtsschreibung, bei welcher die wenigen, die wirklich zu einzelnen Quellen hinabgestiegen sind, den folgenden Schriftstellern selbst wieder als Quelle dienen, nicht weniger dazu angethan, schiefe Urtheile, verkehrte Auffassungen, ja sogar grobe Unrichtigkeiten in die pädagogische Literatur, und dadurch

wieder in die Lehrerwelt, einzuführen und epidemiſch fortzupflanzen, ohne daß denſelben auf eine wirkſame Art beizukommen wäre. Ein tieferes Verſtändniß und eine rechte, ſelbſtändige Würdigung der pädagogiſchen Vergangenheit iſt nur dann möglich, wenn eine vollſtändige Einſicht in die Schriften der vergangenen Zeiten geboten wird und ihre Verfaſſer in derſelben Urſprünglichkeit vor den Leſer treten, in welcher ſie in ihrer Zeit ſtanden und ihren Ideen Ausdruck verliehen. Mag man ſich auch für die Lehrſtunde ſelbſt einen kürzeren Abriß gefallen laſſen, ſo darf daneben doch nicht verſäumt werden, die Zöglinge auf die entſprechenden Schriften ſelbſt hinzuweiſen, ſie ihnen in die Hände zu geben und das eigene Leſen derſelben ihnen zur Aufgabe zu ſtellen. Dem Uebelſtande, daß viele jener Schriften theils wegen der Sprache, in welcher ſie abgefaßt wurden, theils wegen ihrer Seltenheit vielen verſchloſſen blieben, halfen die in neuerer Zeit erſcheinenden Sammelwerke ab, ſo daß auch nach dieſer Seite hin der Unbekanntſchaft damit ihr ſtichhaltigſter Entſchuldigungsgrund entzogen wird. Neben ſolchen Schriften dürfen auch gute Biographien einzelner Pädagogen nicht fehlen, die, weil ſie unwillkürlich zu einem Vergleiche mit der eigenen Perſon, zum Anlegen eines Maßſtabes an das innerſte Selbſt herausfordern, ebenſo anregend als erhebend, ebenſo ermunternd als warnend wirken. Würde die Geſchichte der Pädagogik in rechter Weiſe getrieben und gepflegt, wie ſo mancher pädagogiſchen Jämmerlichkeit würden wir enthoben ſein! Wie würde die pädagogiſche Oberflächlichkeit und methodiſche Aufgeblaſenheit, die mit Geringſchätzung auf die pädagogiſchen Leiſtungen vergangener Jahrhunderte herabſieht und ſich ſelbſtzufrieden in dem Bewußtſein ſonnt, „wie wir's ſo herrlich weit gebracht", wie würde die Eitelkeit, die jeden plauſibeln Einfall für eine neu entdeckte, originelle Idee hält und als ſolche ausposaunt, wie würde die Hyperproduktivität in der pädagogiſchen Literatur, bei der die Maſſe erſetzen muß, was dem Inhalte gebricht, wie würde das alles einem ruhigen Sichbeſcheiden, einer richtigeren Schätzung der Gegenwart, einer größeren Dankbarkeit gegen die Baumeiſter der Vorzeit, einem tieferen Ernſte des Strebens Platz machen, wenn allen Lehrern der Blick auf das Große der Vergangenheit mehr geöffnet würde, ſo daß ſie erkennen lernten, wie „gewiſſe weltewige Ideen ſich fort und fort in jeder Menſchenbruſt regen und oft nur wieder durch Neuheit der Form überraſchen", und wie „vieles, was in der Pädagogik und Methodik ſich als neu und bisher unerhört brüſten möchte, längſt von anderen gedacht und verſucht worden iſt".

Wir müſſen aber auch hier zugleich erwähnen, daß Karl Richter durch die Herausgabe ſeiner „Pädagogiſchen Bibliothek, eine Sammlung der wichtigſten pädagogiſchen Schriften älterer und neuerer Zeit. Leipzig, Siegismund und Volkening", die wir ſchon oben erwähnten, ein beſonderes Verdienſt um unſeren Unterrichtsgegenſtand ſich erworben hat.

Mittlerweile wurde die Geſchichte der Pädagogik auch amtlich beſonders betont durch die Preußiſchen Allgemeinen Beſtimmungen vom 15. October 1872. Es heißt in denſelben für die dritte (unterſte) Seminarklaſſe: „Pädagogik, zwei Stunden. Die Zöglinge erhalten das Weſentlichſte aus der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichtes in lebendigen Bildern der bedeutendſten Männer, der bewegteſten Zeiten, der intereſſanteſten und folgenreichſten Verbeſſerungen auf dem Gebiete der Volksſchule. Zur

Ergänzung und Veranschaulichung dieser Bilder dient die Einführung in die Hauptwerke der pädagogischen Literatur, vorzugsweise aus der Zeit nach der Reformation. Die Lectüre wird so gewählt, daß sich die Besprechung irgend einer pädagogischen Frage an sie knüpft. Dieselbe wird derart behandelt, daß die Seminaristen den Inhalt eines längeren Schriftstückes selbständig und verständig auffassen lernen." Gewissermaßen den Boden für diese Bestimmungen bereitet, hatte der Geh. Rath Dr. Schneider durch seinen Aufsatz in Kehr's pädagogischen Blättern (1872. Heft 1, S. 20 ff.): „Unsere Aufgabe in Beziehung auf die Geschichte der Pädagogik." Er meint da, daß nicht die Einprägung eines dürren Leitfadens die Aufgabe sei, auch könne noch kein lückenloser Zusammenhang gegeben werden, da bis jetzt von einer eigentlichen Geschichte der Pädagogik nicht füglich die Rede sein könne. „Andererseits ist doch aber der Gesichtspunkt der Geschichte festzuhalten, und es sind demnach einmal alle die Mittheilungen vom Unterrichte auszuschließen, welche Zustände, Zeiten und Völker angehen, von denen kein Einfluß auf unsere Zeit und unser Volk nachgewiesen werden kann, und es sind zum Andern die Wendepunkte in der Culturgeschichte und ihr Einfluß auf die Pädagogik recht klar in's Licht zu stellen. Darnach bestimmt sich die zeitliche und räumliche Begrenzung des Stoffes." Er schließt demnach die pädagogischen Systeme der Ostasiaten aus, will aber Griechen, Römer und die Hebräer berücksichtigt wissen. Es soll dann folgen die Wende der Zeiten im Christenthum, die inneren Kämpfe der Gemeinde, dennoch möchte er hier und im Mittelalter kein Verweilen anrathen, nur der Zustand der Erziehung unmittelbar vor der Reformation muß genauer geschildert werden. Von der Reformation an wird der Unterricht ausführlicher. In Betreff der Unterrichtsweise verzichtet er auf strengen Zusammenhang und auf Vollständigkeit. „Frische, treue Lebensbilder den Seminaristen zu geben, ist nach meiner Ansicht das Richtige. Diese Bilder, welche der Seminarlehrer nicht aus einem Compendium genommen haben soll, sondern die er selbständig erarbeitet haben muß, sind Charakterbilder, Zeitbilder und Lebensbilder, d. h. es treten in ihnen die Charaktere der bedeutendsten (vornehmlich deutschen) Pädagogen: Luther's, Comenius', Spener's, Francke's, Rousseau's, Salzmann's, Rochow's, Pestalozzi's, Dinter's und einiger der Neueren, je nach deren lokaler Bedeutung, vor die Seele der Zöglinge. Diese müssen wissen, unter welchen Mühsalen, Kämpfen und Opfern ihre Vorarbeiter groß geschaut und groß gebaut und welche Dankespflicht sie an diese abzutragen haben. Zur Ergänzung und Verbindung dieser Lebensbilder unserer großen Pädagogen dienen diejenigen gewisser Zeiten, namentlich derjenigen, in welche die Wendepunkte unserer Geschichte fallen. — Hier handelt es sich darum, Zustände zu charakterisiren, welche sich in den engen Rahmen einer Biographie nicht fassen lassen. Endlich sollen unsere Schüler doch auch ein deutliches Bild von der Einrichtung und der Entwickelung der Schule erhalten. — Diese Schulbilder sind in Biographien, namentlich in Selbstbiographien, in Monographien und Programmen zu suchen. Die Bestrebungen Bell's und Lancaster's, Jacotot's und anderer bahnbrechender Männer sind auf diese Weise zu veranschaulichen. Ich hoffe, daß es nicht in zu ferner Zeit möglich sein werde, auch die Geschichte des Seminars in zwei oder drei pikanten Bildern den Seminaristen zu veranschaulichen. Zur Ergänzung dieser Mittheilungen, theilweise zur

Grundlage für dieſelben, dient die Lektüre, und zwar die ſtatariſche als ein Theil des Unterrichts ſelbſt. Ein pädagogiſches Leſebuch, welches dieſelbe ermöglichte, wäre dringend zu wünſchen. — Alles aber kann der Unterricht nicht thun und darum kommt ihm die geregelte Privatlectüre zu Hülfe. Die Grundlage für die Charakter-, Zeit- und Sittenbilder fallen in dieſe und ſo wechſeln in der Lehrſtunde die Vorträge der Seminariſten mit denen des Lehrers ab. Den Gewinn meines Verfahrens habe ich als einen erheblichen erfahren, zunächſt für den Lehrer, deſſen Geſichtskreis ſich ſtetig erweitert, deſſen Urtheil ſicherer, deſſen Liebe zur Sache wärmer wird, dann aber — was doch der Zweck iſt — für die Seminariſten, denen auf dieſem Wege eine ſolche Fülle von Anſchauungen vorgeführt wird, daß ſie zu der Möglichkeit kommen, ſich eigene Urtheile zu bilden und fremde Erfahrungen zu den ihrigen zu machen, während der ſyſtematiſche Unterricht in der Pädagogik ſie nur ſelten über die Gefahr einer unſelbſtändigen Abhängigkeit von dem Urtheile des Lehrers hinwegführt."

Auf dem Seminarlehrertage zu Dresden 1874 habe ich ſelbſt einen Vortrag darüber gehalten: Wie iſt die Geſchichte der Pädagogik im Seminar zu behandeln? Er findet ſich nebſt den Theſen abgedruckt in Kehr's pädagogiſchen Blättern 1875, S. 122 ff. Da wir uns in dem Folgenden mit ſeinen Ausführungen noch öfter berühren werden, ſo erwähnen wir hier nur, daß die beiden erſten Theſen lauten: 1) „Die Geſchichte der Pädagogik im Seminar hat die Aufgabe, durch Pflege des geſchichtlichen Sinnes überhaupt den Zögling zum richtigen Verſtändniß der Pädagogik unſerer Zeit zu führen. Sie hat insbeſondere ihn zu begeiſtern für ſeinen Beruf durch anſchauliche Beſchreibung des Lebens großer Meiſter und liebevolles Verſenken in ihre Werke und ihm Achtung einzuflößen vor dem bewährten Alten. Sie hat ihn auch durch die Betrachtung der fortlaufenden Entwickelung des Lebens und der daraus ſich ergebenden veränderten Aufgaben der Pädagogik anzuleiten, den Sinn offen zu halten für die neuen Aufgaben, welche der nie raſtende Fortſchritt der Cultur der Pädagogik ſtellt, und für die neuen Verſuche, dieſelben zu löſen. Sie hat ihn dadurch zu bewahren einerſeits vor dem falſchen Conſervatismus, der des idealen Schwunges bar, die berechtigten Forderungen der Gegenwart nicht anerkennt, und andererſeits vor der phantaſtiſchen Neuerungsſucht, welche die realen Lebensmächte ignorirt. 2) Dieſe Aufgabe hat die Geſchichte der Pädagogik durch zwei Curſe zu löſen, durch einen einjährigen Vorbereitungscurſus, welcher am Anfange des pädagogiſchen Unterrichts in anſchaulichen Lebensbildern die großen Meiſter und die Zuſtände großer Culturepochen in hiſtoriſcher Reihenfolge ſchildert und durch einen Repetitionscurſus am Ende der Seminarzeit, in welchem beſonders die Entwickelung der Pädagogik als Wiſſenſchaft in den Vordergrund tritt."

Wir haben ſo, wie wir § 1 eine Geſchichte der Geſchichtſchreibung der Pädagogik gegeben haben, in § 2 auch eine Geſchichte der Behandlung der Geſchichte der Pädagogik im Seminarunterrichte in den Hauptzügen gegeben. Wir haben dadurch den doppelten Vortheil gewonnen, daß wir kennen gelernt haben, welches Material einmal ſchon für dieſen Unterrichtszweig erarbeitet iſt, und ſodann, daß wir die Wege kennen gelernt haben, auf denen man dieſes Material im Unterrichte des Seminars zu verarbeiten

geſucht, oder welche man für dieſe Verarbeitung vorgeſchlagen hat. Dieſe Faktoren, das vorhandene Material und die bisherigen Methoden dürfen natürlich bei der Beſtimmung einer Methode für dieſen Unterrichtszweig nicht aus der Acht gelaſſen werden. Aber es muß auch für dieſe Beſtimmung der Zweck und der Nutzen der Geſchichte der Pädagogik beachtet werden; denn von dem Zwecke eines Unterrichtsgegenſtandes iſt die Methode deſſelben mit abhängig.

III.

Der Zweck und Nutzen der Geſchichte der Pädagogik und deren Stellung im Seminarunterrichte.

Wir haben bisher ſchon häufig den Nutzen der Geſchichte der Pädagogik von den verſchiedenſten Schulmännern preiſen gehört. Sie hat aber mit aller Geſchichte zuerſt den Nutzen gemein, daß ſie auf ihrem Gebiete den geſchichtlichen Sinn entwickelt, der das bewährte Alte achtet; ſie iſt aber ſodann auch dadurch, daß ſie die Vergangenheit erkennen lehrt, der Schlüſſel zum Verſtändniſſe der Gegenwart; ſie kann aber auch, wie Sladeczek (Die Geſchichte der Pädagogik in ihrer Bedeutung für Lehrerbildung und Lehrerwirkſamkeit ꝛc. Beuthen, Görlich und Coch 1875) es ausdrückt, die Brücke ſein, die aus der Laienwelt auf das Gebiet pädagogiſcher Wiſſenſchaft führt; ſie kann die beſte Quelle pädagogiſcher Erkenntniß ſein (Deinhardt), und ſie kann endlich die kräftigſten Antriebe zum Weiterſtudium geben. Wir laſſen hier nun den Nutzen, welchen die Geſchichte der Pädagogik mit aller Geſchichte gemein hat, bei Seite und betrachten nur die folgenden Momente, weil in die Augen ſpringt, daß davon ſowohl die Stellung als auch die Behandlungsweiſe der Geſchichte der Pädagogik im Seminarunterrichte abhängen muß.

a) Die Geſchichte der Pädagogik iſt dadurch, daß ſie die Vergangenheit erkennen lehrt, der Schlüſſel zum Verſtändniſſe der Gegenwart. So haben ihren Nutzen die bedeutendſten Geſchichtſchreiber der Pädagogik aufgefaßt. Aber es iſt kein Zweifel, daß dieſer Nutzen eben nur einer wirklich wiſſenſchaftlichen Geſchichte der Pädagogik vollkommen eignet; denn ſie muß, da auch die Erziehung alle menſchlichen Verhältniſſe berückſichtigen muß, Familie, Staat, Kirche, Religion, Wiſſenſchaft und Kunſt, die Reſultate der Philoſophie und Anthropologie, die Gewerbe und Lebenserfahrungen als Bildungs- und Erziehungsmittel aufnehmen, ebenſo den ganzen menſchlichen Geſichtskreis umſpannen und alſo die Entwickelung des geiſtigen Lebens nach allen ſeinen Richtungen verfolgen und dies Alles in ſeinem Einfluſſe auf die Erziehung darſtellen. Von einer ſolchen wiſſenſchaftlichen Geſchichte der Pädagogik kann allerdings behauptet werden, daß ſie die Gegenwart aufſchließt, daß ſie, wie K. Schmidt ſagt, „zugleich die Schule iſt, in der der Menſch die Wiſſenſchaft der Pädagogik lernt". „Nur der wird in der Gegenwart am beſten wiſſen, was er in der Erziehung will und was er kann, der beobachtet und gelernt hat, was zu leiſten möglich iſt: das aber lernt und erfährt er

durch das Studium deſſen, was in der Erziehung geleiſtet und was darin gedacht iſt. Nur der kennt das Weſen und den Werth der Erziehung, der der Entwickelung der Erziehungsidee im Laufe der Jahrhunderte nachgegangen iſt. Nur der endlich kann die wahrhafte Wiſſenſchaft der Pädagogik der Gegenwart verſtehen und ſelbſtſchöpferiſch in ihr auftreten, der ſich in die Geſchichte der Pädagogik eingelebt hat. Die Wiſſenſchaft der Pädagogik iſt ohne die Geſchichte der Pädagogik ein Gebäude ohne Fundament. Die Geſchichte der Pädagogik iſt ſelbſt das vollendetſte und objectivſte wiſſenſchaftliche Syſtem der Pädagogik." So preiſt K. Schmidt den Nutzen der wiſſenſchaftlichen Geſchichte der Pädagogik. Aber wir haben noch keine ſolche vollkommen wiſſenſchaftliche Geſchichte der Pädagogik und können ſie noch nicht haben, da uns, wie Dr. Schneider nachgewieſen hat, die nothwendigen Vorarbeiten dazu fehlen, vor Allem eine wirkliche Geſchichte der Philoſophie, eine Geſchichte der Geſellſchaft und der Schulen. Aber es würde auch, wenn wir eine ſolche Geſchichte der Pädagogik hätten, dieſelbe noch gar nicht in das Seminar zu bringen ſein, denn eine ſolche, die ſo hohe Vorausſetzungen hat, iſt nur ein Studium für gereifte Männer. Was davon im Seminar und zwar am Ende des Curſus gegeben werden kann, iſt und kann nur ſein eine Vorbereitung auf das ſpätere Studium etwa in der Weiſe, daß man im Anſchluſſe an das, was Graefe in ſeiner „Pädagogik als Syſtem" 1845 von der hiſtoriſchen Entwickelung der philoſophiſchen Pädagogik gibt, oder im Anſchluſſe an Ludwigs „Grundſätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker" (3 Bde. 1853—1857) den gereifteren und bereits in der Pädagogik unterwieſenen Zöglingen einen Einblick in die Entwickelung der Pädagogik als Wiſſenſchaft zu geben verſucht. Es würde alſo in dieſem Schlußcurſus etwa der Stoff den Mittelpunkt bilden, den ich in dem Lehrbuche der Pädagogik (4. Aufl.) Th. I, § 32 angedeutet habe, ſo daß dazu nur noch einzelne Rückbeziehungen auf frühere Anſätze und Verſuche gegeben werden müſſen. Gegen ein einfaches Verlegen der Geſchichte der Pädagogik an den Schluß des theoretiſchen Unterrichts in der Pädagogik könnte man aber auch ins Feld führen, was Cramer in der Einleitung zu ſeiner Geſchichte der Pädagogik (Bd. I, S. XXV) ſagt: „Mittelbar freilich iſt die Geſchichte der Erziehung ein weſentliches Erforderniß für die Erziehung ſelbſt, und wie es keine wahre und allſeitige Philoſophie gibt, ohne eine Geſchichte der Philoſophie, überhaupt keine Wiſſenſchaft ohne eine Geſchichte derſelben, ſo kann es auch keine wahre Erziehungstheorie ohne eine gründliche Einſicht in die Geſchichte der Erziehung geben, ſondern jene kann höchſtens nur ein ‚verſchobenes Bild' gewähren und in einzelnen Strahlen, nicht als die ganze Sonne, uns erſcheinen." Und es wäre gleichfalls die Anſicht von Schwarz über die Stellung der Geſchichte der Pädagogik, welche wir oben erwähnt haben, hierher zu ziehen. Indeſſen wollen wir nur das Eine noch einmal hier betonen, daß wir das jugendliche Alter der Seminariſten aus pädagogiſchen Gründen für nicht geeignet halten können, ihnen eine wiſſenſchaftliche Geſchichte der Pädagogik zu bieten, da ihnen nicht nur dazu die nothwendigen Vorkenntniſſe, ſondern auch die geiſtige Empfänglichkeit fehlt. Es wird darin niemand ein Herunterſetzen unſerer Seminariſten ſehen, ſondern nur die Rückſicht erkennen, die auch der höhere Unterricht auf die pſychologiſche Entwickelung ſeiner Schüler zu nehmen hat.

b) Die Geſchichte der Pädagogik iſt aber auch die Brücke, welche aus der Laienwelt auf das Gebiet pädagogiſcher Wiſſenſchaft führt. Es iſt ſchon aus § 2 erſichtlich geworden, daß man verſchiedene Wege betreten hat, um den Seminarzögling in ſeine Berufswiſſenſchaft, die Pädagogik einzuführen. Namentlich hat die Frage, womit dieſer Unterricht zu beginnen ſei, ſtetes Intereſſe erregt und zu verſchiedenen Verſuchen Veranlaſſung gegeben aus dem Grunde, weil man ſich nicht verhehlt hat, daß die Pädagogik eine größere geiſtige Reife verlangt, als man ſie bei einem neueingetretenen Seminariſten im Alter von 17 Jahren vorausſetzen kann. Man hat daher wohl mit der Fragebildung begonnen, aber dieſe läßt nur zu leicht an die bloße Praxis der Schulſtube denken und erzeugt zu leicht jenen banauſiſchen Sinn, dem alles Ideale fremd bleibt, wenn ſie auch nicht in handwerksmäßige Abrichtung ausartet. Man beginnt auch wohl mit der Logik und Pſychologie, aber dann verbietet ſich ein früher Anfang von ſelbſt, ſo daß dieſelben höchſtens im zweiten Seminarjahre (18. bis 19. Jahr), am beſten im letzten Seminarjahre eintreten. Gerade in Bezug auf ſie gilt, was Rouſſeau ſagt: „Was auch für eine Unterweiſung dem Zöglinge nothwendig werden dürfte, ſo hütet euch, ſie heute zu geben, wenn ihr ſie ohne Gefahr bis morgen verſchieben könnet.“ Aufſchub iſt gerade bei dieſen Wiſſenſchaften Vortheil, denn ſie fordern einen gereiften Geiſt. Dieſe Bedenken haben auch Deinhardt bewogen, die allgemeine Culturgeſchichte als Unterlage für die Geſchichte der Pädagogik und für die theoretiſche Pädagogik der Lehrerſchule zu machen (Ueber Lehrerbildung ꝛc. S. 137 ff.), weil ſich aus ihr, wie er meint, die Kenntniß anthropologiſcher Thatſachen und die anthropologiſchen Begriffe, welche zum Verſtändniß der Erziehungslehre erforderlich ſind, ergeben, theils für die ausdrückliche Vermittelung, deren ſie bedürfen, die Geſchichte der Pädagogik, die Methodik und die Erziehungslehre ſelbſt — inſofern ſie anthropologiſche Kapitel einſchließt und rechtzeitig erledigt — vollkommen ausreichend ſind. Wir möchten dagegen, wenn wir auch in dem Geſchichtsunterrichte in dem Seminare das cultur-hiſtoriſche Element beſonders betont wünſchen, die Ueberleitung aus der Laienſtellung, die der angehende Seminariſt noch einnimmt, zu dem Studium der Pädagogik der Geſchichte der Pädagogik zuweiſen. Es iſt nämlich zunächſt eine anerkannte Thatſache, daß in der Geſchichte der Pädagogik uns das Allgemeine an einem Individuellen, das Abſtrakte an einem Concreten, die Idee an der ſpeciellen Thatſache, die Lehre an dem Beiſpiele, die Theorie an ihrem Repräſentanten veranſchaulicht entgegentritt, und dieſe anſchauliche Weiſe entſpricht am beſten der Entwickelung des menſchlichen Geiſtes auch auf höheren Stufen, wenn es gilt, etwas ganz Neues ihm nahe zu bringen. Die Geſchichte der Pädagogik in dieſer Stellung, alſo am Anfange, hat eine weſentlich propädeutiſche Bedeutung für die Pädagogik in ähnlicher Weiſe, wie ſie die Encyclopädie der verſchiedenen Wiſſenſchaften im Anfange der Univerſitätsſtudien hat, aber ſie iſt viel anſchaulicher als jene, und orientirt doch auch, wenn auch in anderer Weiſe wie jene, den Zögling in der geſammten Wiſſenſchaft, die ihm für ſein Studium noch vorliegt, indem die verſchiedenen Gebiete, deren die Pädagogik ſich nach und nach im Laufe ihrer Entwickelung bemächtigt hat, vor ſeine Augen treten, ſo daß er am Schluſſe, wenn, wie es geſchehen muß, die Geſchichte der Pädagogik bis auf unſere Tage herab-

geführt wird, einen Ueberblick über das ganze Gebiet erhält und zwar, was die Encyclopädie nicht zu thun vermag, in concreten Lebensbildern, welche ihm hiſtoriſch-genetiſch die einzelnen Fragen mit den bereits verſuchten Löſungen vorführen, ſo daß er endlich ein Verſtändniß für die pädagogiſchen Fragen und Aufgaben, die uns bewegen, gewonnen hat. Er hat dadurch gewiſſermaßen in den Werkſtätten der Meiſter ſelbſt Erfahrungen geſammelt, und wenn man mit Recht für das Studium der theoretiſchen Pädagogik die Bedingung geſtellt hat, daß jemand ſchon Erfahrungen müſſe gemacht haben, ſo hat dieſe Bedingung derjenige erfüllt, welcher die Geſchichte der Pädagogik durchgearbeitet hat. Dabei iſt freilich der Hegel'ſche Gedanke, als ob die Philoſophie und auch wohl andere Wiſſenſchaften geſchichtlich in der Abfolge einer philoſophiſchen Kategorienlehre ſich entwickelt haben, welchen Gedanken auch Roſenkranz auf ſeine ſyſtematiſche Ueberſicht der Geſchichte der Pädagogik in ſeiner „Pädagogik als Syſtem" (1848) zu viel Einfluß geſtattet hat, hier abzuweiſen. Die Wiſſenſchaften ſind in ihrer geſchichtlichen Entwickelung nicht den philoſophiſch-genetiſchen Weg gegangen; ihr Gang iſt vielmehr der hiſtoriſch-genetiſche mit ſcheinbaren Rückgängen und Sprüngen, in denen aber ein beſonnener Forſcher doch einen vernünftigen Fortgang der Entwickelung erkennt. So iſt es auch in der Pädagogik. Wir ſehen aber in dieſem Gange gerade einen Vortheil für die erſte Orientirung des jungen Zöglings in der Pädagogik. Er wird durch die hiſtoriſche Erſcheinung gerade lange genug an einer Stelle feſtgehalten, um Einblick und Intereſſe dafür zu gewinnen, ſie hält ihn aber noch nicht auf die Dauer an dieſer Stelle feſt, eine neue Erſcheinung richtet ſeine Blicke auf neue Gebiete, bis wiederum andere Erſcheinungen die alte Frage nicht nur erneuern, ſondern auch zeigen, ob die Löſung der Fragen nun beſſer gelungen, tiefer gefaßt iſt u. ſ. w. Wir wollen dabei nicht noch weiter verweilen bei dem, was Sladeczek S. 8 ff. nachgewieſen hat, daß ſchon durch die Geſchichte der (vorchriſtlichen) Pädagogik einem verſtändnißloſen Aneignen der chriſtlichen Lebens- und Erziehungslehren vorgebeugt, poſitiv das Verſtändniß ihrer anthropologiſchen und welthiſtoriſchen Bedeutung vermittelt, in der Intelligenz und dem Gemüthe des Zöglings für eine gedeihliche Aufnahme derſelben der nöthige Boden gewonnen und vorbereitet und ſo die Geſchichte der (altteſtamentlichen) Pädagogik ſelbſt zu einer Propädeutik der chriſtlichen Erziehungslehre geſtaltet wird, und daß dann die weitere Geſchichte der Pädagogik zu einer Apologie der chriſtlichen Erziehung wird. Nur der Einwurf muß hier zurückgewieſen werden, daß man darum, weil man eben ſo wenig den Unterricht in der Geographie, Phyſik ꝛc. mit der Geſchichte derſelben im Unterrichte beginne, auch ebenſo wenig als erſten Theil der Pädagogik deren Geſchichte lehren könne. Thatſächlich geht ja der Unterricht in der Geographie, wenn wir auch den Kindern das nicht erzählen, den hiſtoriſch-genetiſchen Gang vielfach, und ähnlich iſt es in anderen Wiſſenſchaften. Auch wollen viele Methodiker dem Unterrichte in der Methodik der einzelnen Fächer, eine Geſchichte der Methodik reſp. der Entwickelung des betreffenden Faches vorausſchicken. Und endlich iſt es doch ein Anderes um die Pädagogik für den Seminarunterricht, als um den geographiſchen Unterricht in der Volksſchule ꝛc. Wenigſtens wird man das Beginnen mit der Geſchichte derſelben nicht unmethodiſch nennen können, wenn man die Grundſätze der Anſchaulichkeit und vom Leichteren zum

Schwereren auch hier festhält. Außerdem ist das kein unwichtiges Moment, daß die Geschichte der Pädagogik von vornherein das Interesse der Schüler für die Pädagogik überhaupt gewinnt nach dem Goethe'schen Worte: „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt." Und wir bedürfen für ihr Amt begeisterter Schulmänner, da noch so vielfach der Schlendrian herrscht. Ich habe nun vielfach die Erfahrung gemacht, daß wirkliche Liebe zum Schulamte uns Zöglinge zuführt, ich weiß auch, daß noch heute gilt, was von Pestalozzi gerühmt wird, daß nämlich die Liebe eines für sein Amt begeisterten Lehrers auch die Liebe anderer anfacht zu heller Gluth; aber nirgends wird sich die Liebe zum Amte herrlicher aussprechen und offenbaren können, als wenn wir den eintretenden Berufsgenossen an der Schwelle zum Heiligthume dieses hohen Amtes diejenigen schildern, welche der Schule Liebe und Treue vor uns bewiesen, für sie gehofft, geduldet, gerungen und Herrliches geschaffen haben. Hier gilt recht eigentlich: Verba docent, exempla trahunt. Und dies ist um so leichter zu begreifen, als die Empfänglichkeit der Jugend im Gegensatze gegen das nüchterne Alter mächtigen Eindruck durch den Einblick in das Werden und Schaffen großer, erhabener Persönlichkeiten empfängt. „Und dieser Einfluß," sagt Sladeczek, „wird hier um so bleibender und wirksamer sein, je plastisch-anschaulicher, anziehender und lebendiger die von den hervorragenden Gestalten der Erziehungsgeschichte getragenen Ideen für die höchsten Interessen der Menschheit dem jungen Manne entgegentreten, denn desto klarer werden sie sich seinem Verstande, desto tiefer seinem Gemüthe einprägen, desto mächtiger auf seinen Willen und seine ganze Seele wirken, um sich in seiner Berufsthätigkeit zu realisiren. Ist mir doch die Geschichte der Pädagogik in dieser Beziehung immer wie ein reizendes Album berühmter Porträts und hochinteressanter (Cultur-) Landschaften vorgekommen, in deren Anblick man sich ja so gern vertieft, und die uns desto mehr anziehen, je länger wir sie betrachten. Lasse man nur den angehenden Lehrer bei diesen stumm fesselnden erziehungsgeschichtlichen Gemälden verweilen, mache man ihn auf deren vollendete Seiten aufmerksam, und man wird sich überzeugen, daß der Unterricht nicht allein an demonstrativem Charakter gewonnen, sondern auch aufgehört haben wird, ein Unterricht zu sein, „bei dem die Köpfe glühen und die Herzen frieren". Wie dieser erste Unterricht in der Geschichte der Pädagogik einzurichten ist, werden wir später sehen.

c) Der Unterricht in der Geschichte der Pädagogik ist auch die beste Quelle pädagogischer Erkenntniß. „Man ist", so sagt G. Baur in dem Artikel „Geschichte der Pädagogik" in Schmid's Encyclopädie Bd. V, S. 710, „allmählich zu der Erkenntniß gekommen, daß die Wahrheit niemals und nirgends nur das Produkt der Spekulation und Reflexion eines einzelnen, wenn auch noch so hochbegabten Individuums ist, sondern daß ihr Gold durch die gemeinsame Arbeit der gesammten Menschheit im Laufe der Zeiten zu Tage gefördert und durch die unerbittliche Kritik der Geschichte von den Schlacken gereinigt wird. Es ist ein unbestrittenes Verdienst Hegels, daß er dieser Erkenntniß einerseits den entschiedensten Ausdruck gegeben und daß er sie dadurch andererseits im Bereiche der verschiedenen Wissenschaften zu fruchtbarer Wirksamkeit gebracht hat. Mit vollem Rechte sagt ein berühmter Schüler dieses Meisters (D. Strauß, Glaubens-

lehre I, S. X): „Die ſubjective Kritik des Einzelnen iſt ein Brunnenrohr, das jeder Knabe eine Weile zuhalten kann. Die Kritik, wie ſie im Laufe der Jahrhunderte ſich objectiv vollzieht, ſtürzt als ein brauſender Strom heran, gegen den alle Schleußen und Dämme nichts vermögen.“ Schlimm wäre es freilich, wenn, wie es bei dem Werke, an deſſen Pforte der ſo eben angeführte Ausſpruch ſteht, als Reſultat einer ſolchen geſchichtlichen Betrachtung nur die wenig tröſtliche Ueberzeugung ſich ergäbe, daß eben alles eitel iſt; wenn nicht vielmehr die Kritik der Geſchichte von dem Vergänglichen das Bleibende, von dem Unweſentlichen das Weſentliche ausſcheiden lehrte. Der hohe Werth der Geſchichte der Pädagogik insbeſondere beſteht darin, daß ſie zeigt, wie durch die wechſelsweiſe ſich ergänzende Thätigkeit ganzer Völker und Zeiten, wie einzelner Pädagogen, das eigentliche Ziel der Erziehung ſich immer beſtimmter und zugleich umfaſſender herausgeſtellt hat. Sie führt den Pädagogen als ein dienendes Glied in das Gebiet einer durch Jahrhunderte und Jahrtauſende ſich vorbereitenden großartigen gemeinſamen Thätigkeit ein und befördert bei der Faſſung des Begriffes und der Aufgaben der Pädagogik Umſicht, Beſonnenheit und Gründlichkeit. Eben ſo ſehr, wie zur Achtung gegen das bewährte Alte, mahnt ſie durch Hinweiſung auf den nie raſtenden Fortſchritt des geiſtigen Lebens und die ſtets neuen Wandlungen, welchen das äußere Leben unterliegt, den Sinn offen zu halten für die neuen Aufgaben, welche die veränderten Verhältniſſe der Erziehung ſtellen. Zugleich aber warnt ſie vor dem blinden Vertrauen auf neue, oder überhaupt auf beſtimmte pädagogiſche Theorien, welche ſich als die alleinſeligmachenden anpreiſen. Wer die Geſchichte der Pädagogik kennt, der weiß, wie deren ſo manche von Amos Comenius und Wolfgang Ratich bis auf Jacotot und Fröbel aufgetaucht ſind und doch niemals zu leiſten vermocht haben, was ſie verhießen, weil ſie eben die ſubſtanziellen Mächte der Individualität und Nationalität, der Familie und der Religion, die ſocialen und geſchichtlichen Verhältniſſe, welche bei dem Erziehungswerke ſo bedeutſam concurriren, nicht gehörig würdigten. Die Geſchichte der Pädagogik lehrt dieſe im Erziehungsproceſſe ſo mächtig mitwirkenden Faktoren in die Rechnung mitaufnehmen, damit dieſe ſich nicht am Ende als trüglich erweiſe. Und zumal in einer Zeit, in welcher die Maſſe der Halbgebildeten der läſtigen Rückſicht auf das geſchichtlich Gewordene durch die ſelbgefällige Berufung auf die keiner Begründung bedürfenden Rechte der „Neuzeit“ ſich glaubt entziehen zu können, war es gewiß nicht wohlgethan, wenn Dieſterweg dem Publikum der Volksſchullehrer den zugleich für die geiſtige Trägheit zu verlockenden Rath ertheilt: „Das meiſte hiſtoriſch-pädagogiſche Wiſſen, wenigſtens der grauen Vorzeit, gehört für den Volksſchullehrer zum pädagogiſchen Kerne, für ſie iſt nur die Geſchichte des modernen Schulweſens, ſeit 1770, belehrend.“ Vielmehr gilt ganz beſonders von der Geſchichte der Pädagogik das Wort eines geiſtreichen Schriftſtellers, daß die Geſchichte vergangener Zeiten ein rechter Baum der Erkenntniß des Guten und Böſen ſei.“ Man wird aber auch nicht irre gehen, wenn man die in den Kreiſen der Volksſchullehrer ſo allgemeine Gleichgültigkeit und Unwiſſenheit in der Theorie ihres Berufes, und dem geiſtloſen Schulmechanismus, dem ſie ſo bald anheimfallen, ſo daß ſie nicht Menſchenbildner, ſondern nur griechiſche Sclaven-Pädagogen ſind, darauf zurückführt, daß ihnen die Pädagogik nicht gründlich und anziehend

genug durch anthropologisch-historische Behandlung nahe getreten ist. Denn das wird man nicht leugnen können, daß nur der Unterricht, welcher sich auf ein tiefes Interesse an dem Lehrgegenstande gründet, eine bleibende Wirkung hat. Es wird darum auch aus jener mangelhaften Wirkung des Unterrichts in der Pädagogik, wie sie in mancherlei Erscheinungen in der Lehrerwelt zu Tage tritt, zurückgeschlossen werden, daß derselbe ebenso ein nur schwaches Interesse erregt hat durch eine dem jugendlichen Geiste nicht angemessene Darstellung, und keine tiefe Einsicht in die Natur des Gegenstandes erzeugt hat. Die Behandlung einer so tief abstracten Lehre, wie die Pädagogik es ist, auf rein philosophische Weise ohne einen anschaulichen Vorcursus muß für die jugendlichen Schüler natürlich unverständlich und reizlos sein. Diesen anschaulichen Vorcursus und zugleich diese anschauliche Unterlage bei der weiteren Darstellung der Pädagogik bietet die Geschichte der Pädagogik. Durch sie erscheint jede Lehre der Pädagogik als das, was sie wirklich sein soll, das letzte Resultat einer langen Entwickelung, so daß man eben ihre Gestaltung und ihr Wesen nicht besser klar legen und begründen kann als durch ihre Geschichte, und durch nichts gewinnt der Unterricht in der Pädagogik so sehr an Anschaulichkeit und zugleich an wissenschaftlicher Gründlichkeit, als durch seine Entwickelung auf Grundlage der Geschichte der Pädagogik. Aus diesen Gründen will Deinhardt, wie wir oben sahen, die pädagogische Theorie stets historisch behandelt wissen und dahin zielt auch Sladeczek, wenn er sagt: „Da dieselbe (die Geschichte der Pädagogik) mit den nackten empirischen Culturerscheinungen des Alterthums beginnt, und das pädagogische Bewußtsein der Völker, von der fast rein sinnlichen Anschauung ausgehend (Sparta), sich darin nur allmählich zu Ideen sublimirt: so hat das Studium der Pädagogik auf historischem Boden schon in seinem Beginn den Vortheil, daß es, ohne alle Gefahr unverstanden zu bleiben, weder besondere Geistesschärfe voraussetzt, noch den in selbständiger Spekulation keineswegs geübten Neuling ex abrupto in die Welt der Ideen versetzt. Es hat ferner den Vortheil, daß der Zögling mit dem continuirlichen Fortgange seines Gegenstandes selbst continuirlich wächst, indem sich mit der beständigen Erweiterung des Geschichtsfeldes auch sein Horizont beständig erweitert, mit der stetigen Entwickelung der Ideen sich auch seine innere Auffassungskraft stetig entwickelt, mit der allmählichen Klärung und Zunahme der Cultur- und Erziehungsbegriffe der Menschheit auch seine Cultur- und Erziehungsbegriffe sich allmählich klären und zunehmen. Dabei macht es eine gute Anleitung möglich, daß er die allgemeine Wahrheit von der concreten Thatsache selbst abstrahire, die einzelnen Gesetze (inductiv) selbst construire, die Genesis der Hauptgrundsätze der Methodik (Anschaulichkeit, Naturgemäßheit u. s. w.) mit Bewußtsein verfolge, das Ganze, wo es sich läßt, aus den gegebenen oder von ihm selbst gesammelten Theilen zusammenfüge und so bei guter Führung nach der Pointe des Ganzen, der christlichen Erziehungsidee, sich das System auf der breiten Unterlage der Geschichte pyramidenartig selbst construire, solider und spitzer zugleich, als er es durch das angestrengteste Studium des besten abstract-systematischen Handbuchs würde haben erreichen können." Eben dahin neigt Kellner, welcher in den Aphorismen (Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Essen, Bädeker, 9. Aufl. 1874) Nr. 117 sagt: „Wenn in

der historischen Entwickelung einer Wissenschaft, in der Weise, in welcher sie sich in dem Menschengeiste während des Laufes von Jahrhunderten bis zur jetzigen Höhe erhob, zugleich die bedeutungsvollsten Winke über die Methode des Gegenstandes liegen, ja, wenn dieser Entwickelungsgang vielfach die Methode selbst ist, so leuchtet damit zugleich die Wichtigkeit der Erziehungsgeschichte als Unterrichtsgegenstand unwidersprechlich ein. Die Construction der Pädagogik a priori, wie wir sie in den Seminaren zu hören gewohnt sind, hat viel Mißliches und Unzureichendes. Wenn man den Bildungsstand, mit welchem unsere jungen Leute in die Seminare eintreten, wenn man dabei ihr jugendliches Alter erwägt, so leuchtet ein, daß sie zu einer philosophischen und abstrakt-theoretischen Behandlung und Auffassung der Erziehungslehre noch nicht befähigt sind, und daß sie bei einer solchen meistens nur mit dem Gedächtniß auffassen, ohne daß die gemüthlich-praktische Seite ihre entsprechende eindringliche Vertretung fände. Dazu kommt, daß die abstrakt-theoretische Behandlung trotz ihrer Unzulänglichkeit den unreifen Jüngling oft genug zur eiteln Selbstgefälligkeit führt und mit Flittern und Glasperlen ausstattet, welche er leicht für echte Kleinodien anzusehen pflegt." Wir sind allerdings auch der Meinung, daß die Geschichte der Pädagogik am naturgemäßesten zum Studium der Pädagogik überleitet und fordern sie darum als Anfangsunterricht und als Grundlage für den Unterricht in der Pädagogik. Diesen Unterricht selber aber stets historisch zu gestalten, wie Deinhardt will, das scheint uns nicht nöthig und, weil zu umständlich und vielfach den Zusammenhang störend, nicht möglich. Nur das scheint uns geboten, daß durch stete Repetition der Geschichte der Pädagogik diese stets präsent erhalten werde, und daß bei einzelnen wichtigen und grundlegenden Sätzen deren Bewegung in der Geschichte nachgewiesen werde. Es bleibt dadurch der Schüler immer im lebendigen Flusse der Entwickelung und wird dadurch auch angeleitet, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu verstehen. Angemessen aber erscheint es auch uns, die Methode der einzelnen Fächer mit einer Geschichte des betreffenden Unterrichtszweiges einzuleiten, um den Schüler von vorn herein zu orientiren und das Verständniß der folgenden methodischen Auseinandersetzungen zu sichern. Als Hülfsmittel dazu bieten sich an: Dittes, Methodik der Volksschule, in der er aber den Religionsunterricht ausgelassen hat, und Kehr, Geschichte der Methodik der Volksschule (Gotha, Thienemann 1877).

d) Die Geschichte der Pädagogik gibt aber auch endlich die kräftigsten Antriebe zum Weiterstudium; denn sie macht vor Allem demüthig und bescheiden, weil sie erkennen lehrt, daß schon vieles erarbeitet ist, das man noch nicht sein eigen nennt, sie erweckt aber auch Interesse an der Berufswissenschaft in dem Herzen des jungen Lehrers und darum auch Lust, sich in dieselbe weiter zu vertiefen, und gibt die rechte männliche Selbständigkeit, die nicht sich von jedem Schlagworte fangen läßt, weil er die verschiedensten Richtungen in der Geschichte der Pädagogik kennen gelernt hat. Da er aber im Seminar erst Grundzüge derselben und auch nur Stücke der Hauptwerke der Meister kennen gelernt hat, so wird in ihm, wenn nur sonst der Unterricht anregend gewesen ist, die Sache selbst auf ihn so anregend wirken, daß er gern nicht nur die Geschichte der Pädagogik, theils im Ganzen und Großen, theils in einzelnen

Zweigen und durch die Biographien bedeutender Pädagogen weiter ſtudiren wird, ſondern auch nun, da er ſie zu benutzen im Seminar gelernt hat, die Hauptwerke der großen Meiſter eingehender ſtudiren. Er wird dadurch nicht nur die pädagogiſche Vergangenheit richtig und ſelbſtändig würdigen lernen, da dies, wie A. Richter richtig ſagt, nur möglich iſt, „wenn eine vollſtändige Einſicht in die pädagogiſchen Schriften früherer Zeit ermöglicht wird, und ihre Verfaſſer in derſelben Urſprünglichkeit vor den Leſer treten, in welcher ſie in ihrer Zeit ſtanden und ihren Ideen Ausdruck verliehen". Er wird dadurch auch ſelber pädagogiſch reif werden; denn er lernt nicht nur von den Beſten ſeiner Zeit, ſondern aller Zeiten, es wird ſich ſeine Liebe zum Beruf, ſeine Demuth, ſeine Treue entzünden an ihrer Begeiſterung, Aufopferung und Treue. Er wird aber auch geiſtig reifen; denn wie der perſönliche Umgang mit genialen Menſchen durch die von ihnen ausgehende geiſtige Anregung den geiſtigen Fortſchritt befördert, ſo gewährt auch die Vertiefung in die Werke genialer Männer durch die Anſtrengung, die ſie uns fortwährend zumuthet, eine vielſeitige und energiſche Anregung aller Geiſtesanlagen. Mit Recht ſagt daher Sladeczek: „Die Beſchäftigung mit den erziehungswiſſenſchaftlichen Principien wird des jungen Lehrers Geiſteskräfte ſchärfen und zur Vollreife entfalten. Die Verſchiedenheit der ſich ſchroff entgegenſtehenden und ſich gegenſeitig bekämpfenden Anſchauungen, Ideen und Syſteme wird ſeine Verſtandes- und Vernunftthätigkeit erhöhen, ihn zum Forſchen, Unterſuchen, Vergleichen, Unterſcheiden, Prüfen und Abſchätzen des Einen und des Anderen anregen. Dies wird ihm die eindringlichſte Belehrung über das Weſen der Dinge gewähren, die Kriterien des Objectiven und Subjectiven, des Univerſellen und Individuellen, des Weſentlichen und Zufälligen, der Wahrheit und des Irrthums ins Bewußtſein bringen; dies ihm jene Beſonnenheit und Klarheit, die ſich nicht von jeder Laune des Zeitgeiſtes willenlos fortreißen läßt, ſowie jene Selbſtändigkeit des Urtheils ertheilen, die ihn den ſubjectiviſtiſchen Utopiſtereien irrationaler Phantaſten, deren es zu allen Zeiten gibt, unzugänglich macht, ihn endlich zur immer bewußten Selbſtentſcheidung und Parteiſtellung veranlaſſen. Die Einſicht, daß ſelbſt den vorzüglichſten Geiſtesſchöpfungen des Menſchen aller Zeiten immer noch etwas Unwahres anhängt, wird in ihm die Ueberzeugung von der Unvollkommenheit aller Menſchenwerke überhaupt, ſowie die andere Ueberzeugung begründen, daß die Wahrheit nie und nirgends das Reſultat des Denkens eines Einzelnen, wenn auch noch ſo Hochbegabten iſt, ſondern daß ſich ihre Strahlen in jedem Geiſte anders brechen und immer mehr oder weniger gefärbt erſcheinen; daß, wenn er deshalb zu dem erforderlichen, freien Urtheile kommen wolle, um mit Unbefangenheit an die Löſung der Zeitfragen herantreten zu können, er jene Strahlen im Brennpunkte des eigenen Geiſtes ſammeln und mindeſtens die Arbeiten der bedeutendſten Denker auf dem Gebiete der Pädagogik älterer und neuerer Zeit kennen lernen müſſe, um ihre Ideen unter einander vergleichen und ihre Beſtrebungen würdigen zu können. Er wird ferner aus dem Gange der Erziehungsgeſchichte einſehen lernen, daß die Wahrheit wohl ſtellen- und zeitweiſe zurückgedrängt — und zwar deſto leichter, je mehr ſie mit Elementen der Unwahrheit verſetzt iſt —, nie aber ganz unterdrückt werden kann, ſondern ſich, gereinigt, deſto herrlicher wiedererhebt und in die Erſcheinung tritt.

Die fortlaufende Beschäftigung mit der Idee der Menschenbestimmung und ihren Consequenzen wird selbst in dem jugendlichen Lehrer jenen ruhigen und gemessenen Ernst begründen, der den Jüngling vor den Mannesjahren zum Manne reift. Als solcher wird er die der Jugend anhaftende Neigung zur Illusion ablegen und mehr mit den gegebenen, als mit imaginären Größen rechnen lernen; er wird keiner Neuerung bei sich ohne Weiteres Eingang gewähren, sondern die Bestrebungen seiner Zeit stets an dem kritischen Maßstabe der Geschichte prüfen, beurtheilen und ihnen prognosticiren, denn „der gute Historiker ist auch ein guter rückwärts gewandter Prophet". Er wird sich von dem platten Dilettantismus der beständigen und unhistorischen Methodenbesprechung abwenden und einer mehr gründlichen Behandlung aller fachwissenschaftlichen Fragen und Problem zuwenden. Je weiter er auf dem Alles umfassenden Gebiete der Erziehungsgeschichte vorgerückt sein und durch Streifblicke nach den Nachbargebieten von der Unermeßlichkeit des menschlichen, bereits zum schriftlichen Ausdruck gelangten Wissens einen Begriff bekommen haben wird, desto mehr wird er sich von den in immer größere Ferne entweichenden Grenzen der Wissenschaft angelockt fühlen und sich ihr und einem ideellen Streben in die Arme werfen, desto mehr gleichzeitig auch von jener lächerlichen Arroganz frei bleiben, mit der die auf ihren winzigen Besitz eingebildete Unwissenheit ihre Blößen zuzudecken pflegt.

Soll nun aber ein solches Studium der Geschichte der Pädagogik ermöglicht werden und solche Frucht tragen, so ist auch an den Unterricht in derselben die Forderung zu stellen, daß er wenigstens einigermaßen nicht nur durch die geregelte Privatlectüre, sondern auch im Unterrichte selbst durch statarische Lectüre in einzelne Hauptwerke der pädagogischen Meister einführe, um die jungen Leute schwimmen zu lehren. Sodann ist nöthig, daß der in dem ersten Unterrichte in der Geschichte der Pädagogik erworbene Stoff durch regelmäßige Repetition präsent gehalten und vertieft werde und endlich, daß dieser Repetitionscursus auf der obersten Stufe auch die Zöglinge in die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft einzuführen suche. Denn das ist auf den ersten Anblick ersichtlich, daß nicht Alles aus der Geschichte der Pädagogik an den Anfang des Seminarunterrichts zu verlegen ist. Manche Fragen, z. B. eben die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft, können auf der Anfangsstufe nicht behandelt werden. Wenn daher in dem fortlaufenden pädagogischen Unterrichte durch Repetitionen und durch Rückbeziehungen an geeigneter Stelle der Lehrer dafür Sorge getragen hat, daß die Ergebnisse des ersten Unterrichts in der Geschichte der Pädagogik nicht verloren gehen, schließt der Unterricht in der Pädagogik mit einem Cursus ihrer Geschichte, bei der einzelne Sachen je nach Länge der Zeit ausführlicher behandelt werden, in dem aber nun die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft, so weit es möglich ist, die Hauptsache ist, um die angehenden Lehrer für ihr Weiterstudium zu orientiren.

Wir haben also auf diese Weise eine dreifache Stellung und auch verschiedene Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte gefunden und zu fordern:

a) einen einjährigen Cursus, welcher am Anfange des pädagogischen Unterrichtes in anschaulichen Lebens-

bildern die großen Meister und die Zustände großer Culturepochen in historischer Reihenfolge schildert,

b) einen Repetitionscursus, welcher den fortschreitenden Unterricht in der Pädagogik begleitet und das im ersten Cursus verarbeitete Material präsent erhält und vertieft, und

c) einen abschließenden Cursus am Ende der Seminarzeit, welcher besonders die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft zu betrachten hat.

IV.

Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes der Geschichte der Pädagogik.

1. Wir haben schon öfter erwähnt, daß ebenso verschieden wie die Stellung, welche man der Geschichte der Pädagogik anweist, auch die Auswahl des Stoffes ist, welche man für den Unterricht in diesem Gegenstande getroffen hat. Wir gehen daher auf diese Verschiedenheiten hier nicht weiter ein, sondern treffen nun selber eine Auswahl des Stoffes mit Rücksicht auf die von uns geforderten drei Curse.

a) Für den einjährigen Cursus am Anfange des pädagogischen Unterrichts sind wöchentlich zwei Stunden erforderlich, um in anschaulichen Lebensbildern die großen Meister und die Zustände großer Culturepochen zu schildern. Es stehen dann in dem Jahre ungefähr 84 Stunden zur Verfügung. Mit Rücksicht auf diese Stundenzahl und auf die Bedeutung, welche dieser Cursus hat, daß er nämlich die Zöglinge für pädagogische Fragen empfänglich machen und interessiren soll, und im Interesse einer gründlichen Verarbeitung, hat sich die Stoffauswahl auf das geschichtliche Material zu beschränken, von dem sich ein Einfluß auf die Gestaltung unserer Zeit und unseres Volkes leicht nachweisen läßt, wie es Dahlmann der Geschichtsdarstellung überhaupt vorschreibt, „sie solle nur solchen Bewegungen nachgehen, welche in die Gegenwart münden". Es bleibt daher weg eine Schilderung des Erziehungswesens der Chinesen, Japanesen, Indier und der anderen ostasiatischen Völker. Was davon dem jungen Lehrer von Interesse ist, kann in die Schilderung der Culturzustände dieser Länder, welche die Geographie gibt, eingeflochten werden, und über ägyptische und persische Erziehung gibt die übrige Geschichte das Nöthige. Dagegen darf nicht fehlen eine Zeichnung der Erziehung Sparta's und Athens, weil die Griechen noch heute an der Erziehung unserer Jugend mitarbeiten. Begeistert weist daher Schwarz in seiner Geschichte der Erziehung (I, S. 231) auf sie hin mit den Worten: „Ein freies und schönes Leben eröffnet sich in der Bildung der Griechen. Wir treten da ein in das freundliche Land, wo wir

im Frühlinge unſerer Jugend umherwandelten und einen heimathlichen Boden für Geiſt und Gemüth gewannen. Athen iſt auch unſere Studienſtadt, der joniſche Himmel unſere Erheiterung, die ſpartaniſche Manneskraft unſere Kräftigung und Alles, was die griechiſche Sprache von dem Oſten in Kleinaſien, über das Inſelmeer bis zum Weſten in Unteritalien, von der Südſpitze des Peloponneſes bis zum rauhen Thracien uns zugeführt, iſt unſer geiſtiges Eigenthum geworden. Die herrlichſte Poeſie lebt von dorther unter uns als Muſe ſelbſt, das Höchſte der Kunſt ſteht von dorther mitten in unſeren Sälen zur fortdauernden Bewunderung und Nachbildung, die Philoſophie leuchtet in ihren vollendeten Syſtemen gleich Sternen von dorther zu immer tieferer Erforſchung, alle unſere Wiſſenſchaften ſind von dorther angeregt, und die Sprache ſelbſt, die geiſt- und gemüthreichſte, die wir bisher kannten, ſchon in ihrem Stamme der unſrigen nahe verwandt, iſt ſo in unſer ganzes Denken, Dichten, Wiſſen, Fühlen eingegangen, daß wir ſie in Schule und Haus, in Tempeln und Akademien walten laſſen, um in ihr den Genius unſerer Bildung zu vernehmen.“ Nicht allein der Gelehrte, unſer ganzes Volk erfährt noch heute durch den Einfluß, den die gelehrte Bildung auf unſere allgemeine Volksbildung ausübt, Förderung ſeiner Bildung durch die Griechen. Außerdem aber bietet gerade der Fortſchritt der Erziehung bei den Griechen von Sparta zu Athen die beſte Gelegenheit, die Zöglinge recht anſchaulich immer tiefer in erziehliche Fragen einzuführen, ſo daß ſie zugleich wie in einer Art Einleitung nicht nur die verſchiedenen Seiten der Erziehung, leibliche und geiſtige ꝛc., ſondern auch das Anwachſen der Unterrichtsfächer für den Jugendunterricht kennen lernen. Außerdem bieten auch die großen Meiſter der Griechen: Pythagoras, Sokrates, Plato, Ariſtoteles und Plutarch, abgeſehen von den philoſophiſchen Syſtemen, ſo viel Intereſſantes und Belehrendes auch für den Anfänger, daß ſie nicht völlig aus dem Anfangsunterricht brauchen verwieſen zu werden. Die Lehrweiſe des Sokrates wenigſtens kann leicht veranſchaulicht werden, und die Gedanken des Plutarch über die Erziehung der Kinder ſind auch auf dieſer Stufe verſtändlich.

Es darf ferner nicht fehlen die Erziehung Roms, deſſen Einfluß das ganze Mittelalter beherrſcht, zumal deren Darſtellung keinerlei Schwierigkeiten bietet. Beſonders herauszuheben ſind nur Cato, Cicero und Quintilian. An dieſen beiden Völkern, den Griechen und Römern, ſollen die Zöglinge lernen, wie weit die Erziehung der begabteſten Völker ohne die Offenbarung es gebracht hat. Um aber die Bedeutung der chriſtlichen Erziehung als Mittelpunkt der geſammten Erziehungsgeſchichte recht würdigen zu lernen, iſt auch ein kurzer Ueberblick über die Erziehung bei dem Volke Iſrael zu geben. So vorbereitet können die Zöglinge nun den Einfluß des Chriſtenthums auf die Erziehung verſtehen. Die Stellung, welche die chriſtliche Bildung zu der heidniſchen einnahm, iſt darauf in ihrer verſchiedenen Richtung zu veranſchaulichen an dem Pädagogos des Clemens von Alexandrien, an der Rede des Baſilius an die Jünglinge, an Johannes Chryſoſtomus, an Hieronymus und Auguſtinus, wobei auch die Katechumenatserziehung ihre paſſende Stelle findet und zugleich die Erziehung in den Klöſtern die Ueberleitung zu den Kloſterſchulen bildet. Von dieſen ſind nach den Beſtrebungen Benedicts von Nurſia zu ſchildern St. Gallen, Reichenau mit Walafried

Strabo und Fulda mit Rhabanus Maurus. Es folgt dann die Einrichtung der Domschulen, Karls des Großen Bemühung um die Volksbildung, die ritterliche Erziehung und das städtische Schulwesen. Von den großen Meistern werden nur behandelt Gerbert und Gerson, während Vincentius von Beauvais dem letzten Cursus vorbehalten bleibt. Von den Humanisten werden nach einer kurzen Uebersicht über die humanistischen Bestrebungen die Hieronymianer, Erasmus und Reuchlin gezeichnet, und die Schilderung des Zustandes der Erziehung und des Unterrichts unmittelbar vor der Reformation bildet den Abschluß dieser Reihe von Bildern, welche etwa in 26 Unterrichtsstunden zu bewältigen sind, so daß etwa 10 Stunden auf die vorchristliche Erziehung, 16 Stunden auf die Behandlung der Erziehung während des Mittelalters fallen. Bei dieser Auswahl können auch die Abschnitte, welche ich in meinem Lehrbuche der Pädagogik Theil I geboten habe, aus Plato's Menon, aus Plutarch, Quintilian, aus dem Pädagogos von Clemens, Basilius, Chrysostomus, Hieronymus, Augustinus, Walafried Strabo, Erasmus und Platter theils gelesen, theils für die Privatlectüre vorbereitend besprochen werden.

Der Stoff von Dr. Martin Luther bis auf die Neuzeit zerfällt in zwei Gruppen, in die Zeit von Luther bis auf Pestalozzi und in die Zeit von Pestalozzi bis auf unsere Zeit, deren jede wieder je 28 Unterrichtsstunden beansprucht. In den Vordergrund treten in der ersten Gruppe Luther, Melanchthon (Bugenhagen für Norddeutschland, Brenz für Süddeutschland), Trotzendorf, Sturm (Neander und Nic. Hermann), die Jesuiten, Ratke und die Neuerer, A. Comenius, Ernst der Fromme, Spener, J. Locke, Francke (die Ausgestaltung der preußischen Volksschule durch Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II., Hecker und Felbiger), Rousseau, Basedow und Salzmann, Eberhard von Rochow. Es können dabei, wenn auf Luther vier, auf Melanchthon zwei, auf A. Comenius vier, auf Francke zwei, auf Rousseau zwei, auf Basedow und Salzmann drei Stunden gerechnet werden, Luthers Schrift an die Bürgermeister und Rathsherrn, der sächsische Schulplan, die Didactica magna, der Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind, der Emil, das Ameisenbüchlein stückweise gelesen und für die Privatlectüre vorbereitend besprochen werden.

In der zweiten Gruppe tritt zunächst das Lebensbild Pestalozzi's in den Vordergrund, bei dem man wohl acht Stunden und länger verweilen kann, um tiefer in seine Ideen und Schriften einzuführen. Es folgt dann Herder und die Entwickelung der Volksschule im 19. Jahrhundert, wobei Dinter, Bell und Lancaster, Jacotot, Diesterweg, Natorp und Overberg nebst Harnisch besondere Berücksichtigung finden.

b) Für den Repetitionscursus, welcher den übrigen pädagogischen Unterricht im zweiten und während eines Theiles des dritten Jahres begleitet, sind dann noch einzelne Lücken auszufüllen. In ihm kann aus der griechischen Erziehungsgeschichte Pythagoras, Plato und Aristoteles, aus dem Mittelalter und der Neuzeit noch Manches, z. B. Lessing, Schiller, Goethe Berücksichtigung finden. Er beansprucht von jeder Stunde 10 Minuten oder wöchentlich eine Viertelstunde und kann auch die Geschichte der Methodik berücksichtigen, entweder in dieser Zeit oder so, daß die Geschichte der Methodik

die Einleitung zu der Behandlung der Methode der einzelnen Fächer, die in den verschiedenen Fachstunden selbst ertheilt wird, bildet. Und es dürfte dieser letztere Weg am angemessensten sein, weil dadurch die methodische Belehrung selbst von vornherein auf das nöthige Verständniß bei den Schülern zu rechnen hat. In dieser Beziehung sagt Stoy (Encyclopädie der Pädagogik): „Eine einseitige extreme Richtung, wie vor einigen Jahren die von Wackernagel erfundene Weise des deutschen Sprachunterrichts, kann gar nicht anders verstanden und begriffen werden, denn als Reaction gegen das Wurstische Regiment.“ Darum stimmen wir darin mit Fr. Dittes überein, welcher in der Vorrede zur dritten Auflage seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ sagt: „Die ausführliche Geschichte der verschiedenen Unterrichtsfächer findet meines Erachtens den passendsten Platz in der speciellen Methodik.“ Auch Lüben will bei Besprechung der einzelnen Unterrichtsgegenstände gleichzeitig eine Geschichte derselben geben. (Mittheilungen aus dem Pädagogen-Congreß zu Tabarz. Leipzig, Brandstetter 1863, S. 26.) Wir haben aber auch oben schon unter a die Ausgestaltung der preußischen Volksschule durch König Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. mit aufgenommen, so daß man meinen könnte, wir wollten schon dadurch die Frage: Wo ist die Geschichte des vaterländischen Schulwesens zu behandeln? entschieden haben. Es ist das aber nicht der Fall; denn es soll dadurch nur ein Bild aus der vaterländischen Schulgeschichte gegeben werden. Die wirkliche Entwickelung des Schulwesens im engeren Vaterlande kann in jenem ersten Cursus noch nicht gegeben werden, sie gehört vielmehr in den Abschnitt der Pädagogik, welcher unter der Ueberschrift Schulordnung und Schulkunde die Verhältnisse des engeren Vaterlandes behandelt und dadurch den an der Schwelle des praktischen Schulamtes stehenden Lehrer orientirt. In diesem Sinne hat z. B. Thilo seine Schrift „Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik“ als „die Grundlage aller preußischen Schulkunde“ bezeichnet.

Welchen Nutzen der Repetitionscursus mit allem dem, was der übrige Unterricht in der Pädagogik und Methodik für die Geschichte der Pädagogik thut, dem Schüler leistet, brauchen wir nach dem, was wir oben erwähnt haben, nicht noch einmal zu erörtern. Er erhält die Sachen dem Zöglinge präsent, so daß er immer vertrauter mit ihnen wird.

c) Für den abschließenden Cursus am Ende der Seminarzeit, für welchen wir etwa 24—30 Stunden in Anspruch nehmen müssen, so daß den drei Stunden für Pädagogik in den preußischen Seminaren eine vierte hinzuzufügen wäre, verbleibt als Stoff die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft. Er hat, da die Schüler das Material sonst völlig beherrschen, nur in großen Zügen die Entwickelung der Pädagogik bei den Griechen ꝛc. zu zeichnen und auf die Ansätze zu einer wissenschaftlichen Pädagogik, z. B. bei Plato aus seinem Staatsideale hergeleitet, bei Vincentius von Beauvais, bei Comenius, Francke, Rousseau, den Philanthropen ꝛc. hinzuweisen und dann etwa das auszuführen, was ich in meinem Lehrbuche der Pädagogik Th. I, § 32 im Grundriß angedeutet habe. Dabei bietet sich zugleich Gelegenheit, die Schüler in der pädagogischen Literatur zu orientiren und zum Studium größerer wissenschaftlicher Werke anzuleiten. Auch dabei soll der Lehrer hindurchfühlen lassen, wie er das eine System vorzieht, das andere nachstellt oder verwirft;

aber die Schüler ſollen merken, daß dies nur aus wirklichen ſtichhaltigen, aus der Natur dieſer Syſteme folgenden Gründen geſchieht. Vor Allem aber kommt es darauf an, daß die Schüler wirklich in den Gedankengang der Werke eingeführt und genöthigt werden, die Gedankenarbeit der Meiſter auch ſelber im Denken mitzuthun. Das erfordert aber nicht nur einen Lehrer, der ſelber ein Meiſter in wiſſenſchaftlicher Erkenntniß und Methode iſt, ſondern auch Schüler, die tüchtige Schwimmer ſind. Darum wird es immer dem eignen Ermeſſen anheimgeſtellt bleiben und von den beſonderen Verhältniſſen der einzelnen Seminare abhängen müſſen, wie weit hierin vorgegangen werden kann; denn die wiſſenſchaftliche Pädagogik erfordert ſchon reiferen Verſtand und weitergehendere Bildung, als ſie bei unſeren jungen Schülern im Allgemeinen vorauszuſetzen ſind, und zwar nicht nur eine ſolche Erkenntniß, wie ſie der Zögling bereits durch den Unterricht in der Pädagogik gewonnen hat, ſondern Kenntniß der philoſophiſchen Syſteme ꝛc. (Vergl. Stoy, Encyclopädie der Pädagogik, S. 124 ff.) Wer aber meint, daß er dann ſchon eine Entwickelung der Pädagogik als Wiſſenſchaft ſeinen Schülern gebe, wenn er ihnen ſeine ſubjectiven Urtheile, die oft nur vom Parteiſtandpunkte eingegeben ſind, über verſchiedene pädagogiſche Syſteme auskramt, ohne ihnen jene ſtrenge Gedankenarbeit zuzumuthen, der irrt ſich; denn er macht ſeine Schüler nur zu ſeichten Schwätzern und hochmüthigen Maulbrauchern, die, weil ſie nicht im Stande ſind, die ſtrenge Schale, welche den nährenden Kern der Wiſſenſchaft umſchließt, zu durchbrechen, über Alles hochmüthig herfahren, was ihrem Parteiſtandpunkte nicht zu entſprechen ſcheint, und blinde Nachtreter blinder Partei- und Rottenführer werden. Auch hier gilt, daß nur das wirklich nährt, was wirklich geiſtig verdaut und aſſimilirt wird, daß aber aller Schein nur das geiſtige Auge blendet und daher ſchädlich wirkt.

2. Daß wir in allen Curſen den Stoff in der hiſtoriſchen Reihenfolge angeordnet wiſſen wollen, liegt in der Natur des geſchichtlichen Unterrichts. Nur bei Repetitionen kann man z. B. von einem gewiſſen Punkte aus rückwärts ſchreiten oder z. B. Fragen aufwerfen: Was veranlaßte Comenius, das Reformationswerk der Schulen zu unternehmen ꝛc.? Man nöthigt dadurch den Schüler, ſich über den Zuſammenhang der einzelnen Lebensbilder, reſp. der Zeiterſcheinungen mit voraufgehenden klar zu werden.

3. Geſchichte muß erzählt werden, dieſe Forderung für die Behandlung derſelben, geht aus dem Weſen der Geſchichte ſelber hervor. Daher muß der Lehrer in dem erſten Curſus die Lebensbilder quellenfriſch darſtellen, die Perſonen nach äußeren und inneren Charakterzügen ſchildern. Er wird beſonderes Gewicht namentlich auf das Wachſen und die Entwickelung der großen Meiſter legen, um zwei Fehler, in welche der Geſchichtslehrer leicht verfällt, zu vermeiden, einmal nämlich die Anekdotenjagd, welche amüſirt, aber nicht bildet, und ſodann die trockene farbloſe Aufzählung von Jahren und Daten, Büchertiteln u. ſ. w., welche nur das Gedächtniß belaſtet und das Herz leer und kalt läßt. Wenn der Lehrer aber darauf ausgeht, die Perſönlichkeit lebenskräftig vor die Augen der Schüler zu ſtellen, ſo wird er die kleinen charakteriſtiſchen Einzelzüge nicht überſehen und zugleich die Herzen der Schüler für den Mann und ſeine Arbeit intereſſiren. Je mehr er dem

ſtillen Keimen und Wachſen nachgeht und gleichſam das Werden innerlich nachahmend und abbildend zu erzählen vermag, deſto mehr feſſelt er, deſto mehr lehrt er. Liebe und Wärme zu dem Gegenſtande belebe das Bild, aber auch der berechtigte Tadel ſchweige nicht. Nur Parteigezänk und hohle Declamation bleibe fern; denn alle Lehre muß ſich das ſchöne Maß bewahren. An einzelnen Stellen muß er aber das biographiſche Element fahren laſſen, um in einem Querſchnitte die geſammten Lebensverhältniſſe einer Zeit und die Beziehung und den Einfluß der pädagogiſchen Arbeit auf dieſelbe zu veranſchaulichen. Aber auch hierbei hat er die Darſtellung möglichſt concret zu halten und ſich vor allgemeinen, unvermittelten Urtheilen zu hüten, für welche der Schüler keine concreten Unterlagen hat. Dieſe Darſtellungsweiſe wird auch ſchon von der Pſychologie gefordert, nach der Begriffe, Urtheile, Schlüſſe aus den Anſchauungen erwachſen, ſo daß, wo dieſe fehlen, oder nicht hinreichend klar geworden ſind, auch jene höheren Bildungen des Seelenlebens mangelhaft bleiben. Wie nun bei dieſen Querſchnitten die gleichzeitige Literatur-, Cultur- und Staatengeſchichte zu berückſichtigen iſt, ſo ſind auch durch dergleichen Hinweiſe die einzelnen Lebensbilder ſo viel als möglich mitten in ihre Zeit hineinzuſtellen und mit ihren Zeitgenoſſen zu verbinden. So werden ſie, wie es die hell beleuchteten Geſtalten in Raumer's Geſchichte der Pädagogik ſind, mehr als bloße Individuen, ſie werden Typen und Repräſentanten der Zeiten, in welchen ſie mit ihrem Wirken, ihren Freuden und Leiden ſtanden. Ich habe, um dies Moment anzudeuten, in meinem Lehrbuche der Pädagogik immer auf eine Reihe von Zeitgenoſſen kurz hingewieſen. Bei der Erzählung eines Lebensbildes ergibt ſich aber ungeſucht zugleich irgend eine pädagogiſche Wahrheit, auf die kurz aber nachdrücklich hingewieſen wird, auch eine Erfahrung, die beachtenswerth iſt, ſo daß die Schüler ſchon in dem erſten Curſus eine Reihe pädagogiſcher Sätze in ihrer allmählichen hiſtoriſchen Entwickelung kennen lernen und mit den Männern, deren Leben ſie mitdurchleben, eine Reihe Erfahrungen machen, die für das weitere pädagogiſche Studium von großer Bedeutung ſind.

Was der Lehrer erzählt hat, müſſen die Schüler in der nächſten Stunde in lebendiger Erzählung repetiren; denn auch in dieſem Unterrichte ſollen ſie nicht nur für ſich lernen, ſondern zugleich für ihren künftigen Beruf im Erzählen geübt werden.

Schon aber auch im erſten Vierteljahre muß eine geordnete Privatlectüre den Unterricht begleiten, und zwar empfiehlt es ſich, für dies erſte Vierteljahr nur Biographien bedeutender Pädagogen zu wählen. Dieſe Lectüre wird jeden Monat controlirt entweder in kurzer mündlicher Beſprechung oder dadurch daß jeder Schüler ſeine Collectaneen vorzulegen hat. Durch dieſe Lectüre gewinnen die Schüler pädagogiſche Lieblinge; aber es wird auch dadurch möglich, daß ſie im weiteren Verlauf des Unterrichts einmal an Stelle des Lehrers vor der Klaſſe ein Lebensbild nach vorgängiger Präparation und Controle durch den Lehrer entwerfen können. Ich habe dieſe Abwechſelung der Lehrthätigkeit zwiſchen Lehrer und Schülern immer ſehr anregend gefunden. Es empfiehlt ſich aber das anfängliche Leſen von Biographien auch darum, weil die Stücke, welche zuerſt aus den Meiſterwerken ausgewählt ſind, nur klein ſind und in der Klaſſe beim Unterricht behandelt

werden können, damit an ihnen die Schüler dann größere Arbeiten mit Nutzen lesen lernen.

Von dem zweiten Vierteljahre an bildet einen Hauptgegenstand als Ergänzung der Lebensbilder die Lectüre ausgewählter Stücke aus den Meisterwerken großer Pädagogen. Diese Lectüre kann zunächst nicht dem Privatfleiße allein überlassen werden, sondern sie muß zum Theil in den Unterrichtsstunden geschehen, damit die Zöglinge zugleich zur Privatlectüre pädagogischer Schriften und zum weitergehenden Studium größerer pädagogischer Werke angeleitet und tiefer in das Verständniß und die Bedeutung pädagogischer Fragen und Aufgaben eingeführt werden. Darum nimmt von diesem Vierteljahre an die statarische Lectüre in dem Unterrichte neben der Privatlectüre einen größeren Raum ein, damit der Schüler aus diesen Stücken aus den Meisterwerken als aus sicheren, concreten Unterlagen unter Anleitung des Lehrers lerne, ein richtiges Urtheil über die Männer und ihre Zeit abzuleiten, als auch allgemeine pädagogische Wahrheiten zu entwickeln. Ohne diese Arbeit an solch concretem Stoffe bleiben die Einzelheiten todtes Gedächtnißmaterial und das Urtheil sowie das Allgemeine hängt in der Luft, während in ihr der Zögling Erfahrung sammelt, wie in der Praxis des Schullebens und dadurch zur fruchtbaren Betreibung der systematischen Pädagogik befähigt wird. Aber diese statarische Lectüre hat auch die Aufgabe zur Privatlectüre der pädagogischen Meisterwerke anzuleiten. Sie hat daher außer dem bereits angeführten Gesichtspunkte darauf zu sehen, wie ich das auch in der Vorrede zur ersten Auflage meines Lehrbuches der Pädagogik angedeutet habe (Hannover, Meyer 1874):

a) daß der Schüler ein größeres Stück disponiren und dann zusammenfassend wiedergeben,

b) der Art der Entwickelung folgen und die Gründe, welche die Behauptungen stützen, beurtheilen lerne,

c) daß er allgemeine pädagogische Sätze aufsuche und einpräge,

d) ähnliche oder verschiedene Ausführungen bei verschiedenen Pädagogen mit einander vergleiche,

e) aus den Musterstücken den Mann und seine Zeit charakterisiren und

f) die Ideen aus den Zeitverhältnissen oder den Lebensumständen der Pädagogen begreifen lerne.

Es wird dabei nicht nöthig und auch nicht möglich sein, bei jedem Stücke auf alle diese Seiten zu achten, sondern es sollen nur damit einzelne Gesichtspunkte hervorgehoben werden, nach denen eine fruchtbare Behandlung derselben möglich ist. Es wird aber auch dazu nothwendig sein, daß das Lehrbuch oder der Leitfaden für diesen Unterricht selber eine genügende Reihe solcher Stücke aus den Meisterwerken enthält. Sehen wir uns darauf die vorhandenen Lehrbücher an, so springt in die Augen, daß ein Buch wie das von Braun (Handbuch für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts ꝛc., Breslau 1873) schon wegen seiner groben Fehler gegen die geschichtliche Wahrheit und wegen der durchaus durch nichts zu begründenden und durch nichts begründeten Urtheile zu verwerfen ist. Auch Bormann's Pädagogik (Berlin 1873) mit ihrer dürftigen Geschichte und ihren abgerissenen Sätzen aus den pädagogischen Werken ist für unsern Zweck nicht

brauchbar. Schorn in seiner Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern (Leipzig 1873) hat dadurch ein gutes Buch geschaffen, daß er die Pädagogen concret dargestellt und vornehmlich sie selbst hat reden lassen, aber er scheint uns für die hier in Frage kommende Lectüre nicht genug zu bieten. Kahle, der diese ausgewählten Stücke als einen „Quellenstock" ansieht, zu dem er den Zögling hinführt, um dem Princip der Anschauung auch auf unserem Gebiete gerecht zu werden, bietet in seinen Grundzügen der evangelischen Volksschulerziehung nur solche Stücke seit Luthers Zeit, aber von da an für den ersten Cursus genug. Daß ich selbst mich bemüht habe, in meinem Lehrbuche der Pädagogik hinreichendes Material für diesen Zweck zu bieten, deute ich hier nur an.

Neben dieser statarischen Lectüre geht nun die geordnete Privatlectüre stetig her und bemächtigt sich nach und nach auch größerer Schriften, wie sie die Richter'schen, Beyer'schen und Lindner'schen pädagogischen Bibliotheken bieten, welche in der Seminarbibliothek zu finden sein müssen.

Bei dem den weiteren Unterricht in der Pädagogik begleitenden Repetitionscursus tritt der Lehrer mehr zurück, nur hier und da stellt er irgend eine Persönlichkeit oder eine Thatsache in ein neues Licht, oder schlingt die Verbindungsfäden von der einen zur anderen Persönlichkeit enger, oder weist auf eine Schrift hin, die nun bei mehr gereiftem Verständniß zu lesen ist; denn wenn auch im zweiten Jahre für die Privatlectüre mehr psychologische, dann didactische und methodische Schriften in den Vordergrund treten, so ist doch ab und zu namentlich auch bei den Lücken, die der erste Cursus gelassen hat, wieder auf die Lectüre geschichtlicher Schriften hinzuweisen.

Der abschließende Cursus endlich, der die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft zu verfolgen hat, zeichnet mehr in großen Zügen, indem er die Einzelheiten als bekannt voraussetzt, ganze Perioden, und verweilt mehr bei der Darstellung der einzelnen Systeme, die er in ihrer strengen Abfolge und ihren Principien vorzuführen hat. Lichtvolle Klarheit im Vortrage, stetes Anhalten der Schüler, aus den Folgerungen weitere Schlüsse zu ziehen, und stetes Hineinziehen derselben in die Gedankenarbeit der Meister ist Hauptaufgabe des Unterrichts. Ob zum Schlusse eins der neueren Systeme ausführlicher behandelt wird, das muß von der Fähigkeit der Schüler abhängen, aber jedenfalls haben sie nur dann Gewinn von einem solchen Cursus, wenn sie nicht sich nur manche Urtheile über pädagogische Systeme haben andociren lassen, sondern sich, wenn auch nur in einfachere, haben hineinarbeiten lernen. Solche Lehrer werden dann auch mit rechtem Nutzen für ihr Amt sich weiter in die Geschichte der Pädagogik nach der Seminarzeit vertiefen; denn sie haben dieselbe nicht nur mit dem Gedächtniß aufnehmen lernen, sondern sie ist durch die angestrengte Gedankenarbeit auch ein bestimmender Faktor für ihr Fühlen und Wollen geworden, so daß sie durch ihre Resultate sich selbst erziehen und ihren Lehren Einfluß auf ihre Berufsarbeit gestatten, aber auch in den Stand gesetzt werden, ihre Stellung in ihrer Umgebung und in ihrer Zeit richtig zu begreifen und zu wählen. Denn mit Recht sagt Stoy in der Encyclopädie der Pädagogik S. 110: „Jede Zeit bietet jedem in die Wirksamkeit der Leitung Eintretenden nicht anders als dem auf bisherigem Grunde Fortbauenden, ein ganzes System von Beziehungen, in

denen das kleinere oder größere Gebiet der eignen Thätigkeit zu andern ſteht.“ Solche geſchichtlich gebildete Lehrer werden allerdings weniger geeignetes Material zu agitatoriſchen Parteizwecken, aber ſelbſtändige Lehrer, die der Schule Beſtes ſuchen und welche unbeirrt durch das bunte Parteigetriebe mit voller Hingabe an eine in ſtrenger Arbeit erworbene Ueberzeugung, dieſelbe fern von dem Mangel an Pietät und dünkelhafter, bornirter Selbſtüberhebung mit männlichem Ernſte würdig zu vertreten wiſſen. Und ſolche Lehrer ſind ein Segen für unſere Schule.

Pädagogiſche Studien.

Herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein.

15. Heft.

Humanismus und Realismus.

Von

Ludw. Ballauff,

Conrector an der Realſchule zu Varel (in Oldenburg).

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur und Lehrmittel-Anſtalt.

Digitized by Google

Druck von Fiſcher & Wittig in Leipzig. 1877.

Die Leiter unserer Gymnasien sträuben sich wol, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern in den ihnen anvertrauten Anstalten einen größern Raum zu gewähren: sie fürchten, der ideale Charakter der Bildung, zu welcher in jenen Schulen die Grundlage gelegt wird, könne darunter Schaden leiden. In den paar Lehrstunden und der Arbeitskraft, welche vielleicht den übrigen Lehrfächern entzogen werden müßten, kann der Grund dieser Befürchtung kaum liegen: sie kann nur aus der Besorgniß entspringen, daß eine größere Ausbildung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Anschauungsweise die Einheit der Bildung verletzen und den idealen Interessen widerstreitende Elemente in sie hineintragen würde. Die aus der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung hervorgegangene Weltanschauung bildet aber in unserer Zeit eine geistige Macht, deren bedeutenden Einfluß auf unser gesammtes Leben man nicht in Abrede zu stellen vermag, mag man ihn für wünschenswerth oder nicht, für heilsam oder verderblich erklären. Man ist daher wol zu dem Zweifel berechtigt, ob unsere Gymnasien, wenn sie darauf verzichten, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien und der durch sie bedingten specifischen Bildung eine sorgfältigere Pflege zu widmen, nicht einen großen Theil ihrer frühern Bedeutung verlieren: ob sie damit nicht aufhören werden, diejenigen Anstalten zu sein, in welchen für die höchste in unserer Zeit erreichbare Bildung die nöthige Grundlage gewonnen werden kann.

Es ist eine kaum zu leugnende Thatsache, daß die deutsche Wissenschaft in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts dem Fichte-Schelling-Hegel'schen Idealismus gegenüber als schwach und unkräftig sich erwiesen hat. Nicht allein war es ihr nicht möglich, jene philosophische Richtung auf ihrem eigenen Felde mit Erfolg zu bekämpfen und ihre Unwissenschaftlichkeit in wissenschaftlichen Kreisen zum allgemeinern Bewußtsein zu bringen; sondern auch auf allen andern wissenschaftlichen Gebieten, das der Mathematik und einiger Zweige der Naturwissenschaften etwa ausgenommen, machte ihr verderblicher Einfluß sich geltend. Für Theologie und Jurisprudenz, für Grammatik, Literaturgeschichte und Aesthetik sollten die Constructionen eines vermeinten reinen Denkens maßgebend sein; Medicin, Physiologie und die beschreibenden Naturwissenschaften wurden die Beute naturphilosophischer, namentlich an Schelling sich anschließender Schwärmereien und Deuteleien. Wer es nicht unternahm, aus dem Nichts heraus durch das reine Denken die Welt und seine Wissenschaft zu construiren, wer sich nicht darin gefiel, die heterogensten Gegenstände entfernter Analogien wegen zu identificiren, in das Unbedeutendste einen hohen Sinn hineinzudeuteln, der wurde unwissenschaftlich und geistlos gescholten; er wurde höchstens für würdig erachtet, schätzbares Material herbeizuschaffen, an welchem höhere Geister ihre Kräfte üben könnten. Dem wieder erwachenden

Sinn für die nüchterne Wirklichkeit, wie er in dem Studium der geschichtlichen Entwickelung und namentlich in der Mathematik und den Naturwissenschaften sich geltend machte, ist es zu verdanken, daß die Herrschaft jener Richtung gebrochen wurde, daß sie nur in einzelnen Epigonen, verquickt mit historischem und naturwissenschaftlichen Elementen, sich noch erhält. Damit zugleich trat aber ein anderer Schaden hervor, der nicht allein noch nicht beseitigt ist, sondern vielmehr gerade in der neuesten Zeit in stetem Wachsen begriffen zu sein scheint. Mit jenem übertriebenen und unberechtigten Idealismus wurde aller und jeder Idealismus, auch der berechtigste, verworfen. Der Realismus wurde zum Materialismus, der nichts anerkennt als das Wirkliche oder was er für das Wirkliche hält, und nichts weiß von einer über dem Wirklichen stehenden, unumstößlichen Norm, nach welcher es wenigstens sich richten sollte, nichts von einer über seinen Werth und seine Würde mit unbedingter Gültigkeit entscheidenden Beurtheilung der Dinge. Nicht etwa, als wenn jene Leugner des Idealismus nicht in ihrem wirklichen Handeln von idealen Principien geleitet und getrieben würden: das gerade Gegentheil zeigt sich in dem uneigennützigen, selbstlosen Eifer, mit dem sie sich ihrer Wissenschaft widmen. Aber sie wissen innerhalb ihrer Wissenschaft für jene idealen Principien den Anknüpfungspunkt nicht zu finden: innerhalb ihrer Wissenschaft verwerfen, ja verspotten sie dasjenige, welchem sie doch in ihrem Leben den Gehorsam nicht versagen können. Darin besteht gerade die Würde und die Erhabenheit des Idealen, daß es weder dem Willen noch dem klügelnden Verstande weicht; daß es, wenn diese ihm entgegentreten, sie zwar ebenfalls nicht immer zum Weichen zu bringen vermag, aber mit unantastbarer Autorität sein billigendes oder verwerfendes Urtheil über sie ergehen läßt. Unsere modernen Materialisten hören die Stimme, welche das Urtheil spricht, so gut wie jeder Andere; aber sie verstehen nicht sich wissenschaftlich zu verdeutlichen, woher sie erklingt und was sie eigentlich sagt.

Auf dem Gebiete der Wissenschaft ist die Theilung der Arbeit in ebenso hohem, ja vielleicht in noch höherm Grade unentbehrlich als auf dem des industriellen Lebens. Die einzelnen Wissenschaften haben eine solche Ausdehnung gewonnen, daß es bei den meisten einem Menschen selbst von mehr als gewöhnlicher Begabung unmöglich geworden ist, auch nur eine einzige von ihnen in allen ihren Zweigen gleichmäßig zu durchdringen; noch weniger ist es einem und demselben in der Regel möglich, in den beiden von einander so wesentlich verschiedenen Arten der wissenschaftlichen Forschung, von denen die eine es mit der Feststellung dessen, was ist und geschieht, die andere mit der desjenigen, was sein und geschehen soll, zu thun hat, selbständig schaffend aufzutreten. Mit der Theilung der Arbeit in der Wissenschaft verhält es sich aber etwas anders als mit der auf industriellem Gebiete. In jedem Falle muß eine Verbindung, ein Zusammenhang zwischen den Arbeiten der vielen Einzelnen hergestellt werden: ein jeder von ihnen muß darauf rechnen können, daß seine Arbeit durch die Andern bis auf einen bestimmten Punkt vorbereitet, daß das von ihm Begonnene von den Andern auch weiter fortgeführt werde. Auf einem rein mechanischen Arbeitsgebiete kann dieser nothwendige Zusammenhang zwischen den Arbeiten der Verschiedenen durch eine äußere Anordnung hergestellt werden; auf dem Gebiete der Wissenschaft ist dieses aber nicht möglich. Da muß ein jeder selbst die Punkte aufsuchen, in denen er das von

Andern Begonnene fortzuführen hat; er muß seine Arbeit so einrichten, daß ihre Ergebnisse auch von Andern mit Bequemlichkeit benutzt und von ihnen weiter fortgeführt werden könne. Soll daher der organische Zusammenhang zwischen den einzelnen Wissenschaften nicht zerrissen, soll nicht in Folge dessen das Gedeihen jeder einzelnen gehemmt, die Entwickelung des ganzen wissenschaftlichen Organismus verkümmern und in falsche Richtungen gedrängt werden, so müssen die Pfleger jeder einzelnen Wissenschaft Interesse und auch ein bis auf einen gewissen Punkt sich erstreckendes, eingehendes Verständniß besitzen für das, was auf andern, oft sehr weit abliegenden Gebieten geleistet wird, für die Bedürfnisse, welche in ihnen hervortreten, und für die Art und Weise, wie sie befriedigt werden können und müssen. Eine Verkümmerung des wissenschaftlichen Organismus und eine Entwickelung desselben in falschen Richtungen wird aber jedenfalls einen schädlichen Einfluß ausüben auf den gesammten Bildungszustand des Volkes in intellectueller sowol wie auch namentlich in sittlicher Beziehung.

Man mag nun von der modernen mathematisch-naturwissenschaftlichen Weltanschauung halten was man will, man mag der Ansicht sein, daß sie allein nicht genüge, daß sie auch auf Gebieten zur Anwendung gebracht werde, auf denen sie keine Geltung besitzt: ihr factisches Vorhandensein und die Macht, welche sie thatsächlich besitzt, muß man doch anerkennen. Sie beherrscht unleugbar einen großen Theil der wissenschaftlich Gebildeten und ist auch unter den gebildeten und ungebildeten Laien, wenn auch mannigfach entstellt und verkümmert, weit verbreitet. Man kann daher mit Recht verlangen, daß auch diejenigen wissenschaftlichen Forscher, welche es mit dem Ethischen im weitesten Sinne des Worts zu thun haben, daß unsere Theologen, Juristen, Historiker, Philosophen u. s. w. sie nicht unbeachtet bei Seite liegen lassen. Thun sie es, so setzen sie sich der Gefahr aus, daß ihre Kämpfe gegen den bornirten Realismus, oder sagen wir lieber Materialismus, rein vergeblich bleiben werden. Sie verkennen seine Stärke und seine Schwächen. Es entgehen ihnen die Momente, welche es dem bornirten Realisten erschweren, ja unmöglich machen, sich ihre idealen Anschauungen anzueignen; es entgehen ihnen aber auch die Punkte, in denen ein vernünftiger Realismus zum Idealismus hindrängt, an welchen die idealistischen Betrachtungen demnach anknüpfen können und müssen. Sie haben aber auch kein Gefühl für die Schwächen ihrer eigenen Anschauungsweise; und so wird ihr Idealismus selbst schließlich darunter Schaden leiden. Die Kluft zwischen Idealismus und Realismus wird immer breiter und tiefer werden, bis endlich Niemand mehr ein Verständniß besitzt für das, was die im entgegengesetzten Lager eigentlich wollen und was sie vermissen. Jede von beiden Parteien wird endlich in eitler Selbstgenügsamkeit sich der Täuschung hingeben, daß ihr Verfahren das allein vernünftige sei und *allen* vernünftigen Anforderungen vollständig genüge: die Einseitigkeit ihres Standpunktes und das Ungenügende der gewonnenen Ergebnisse wird ihnen nie zum lebendigen Bewußtsein kommen.

Es ist gewiß nicht gerechtfertigt, wenn man für alle Schwächen und Verirrungen der herrschenden Bildung, sei es auch nur auf intellectuellem Gebiete, die Schule allein oder doch vorzugsweise verantwortlich machen will. Es mag richtig sein, daß, wer die Jugend hat, auch die Zukunft besitze; aber die Schule besitzt die Jugend nicht ausschließend: sie muß die Herrschaft über sie

mit anderen Factoren theilen, welche sie zum Theil weit an Einfluß und Wirksamkeit übertreffen. Außerdem ist die Schule nicht allein ein Factor der Zukunft, sondern auch ein Product der Vergangenheit und Gegenwart; und man kann billigerweise von ihr nicht verlangen, daß sie vorurtheilsfrei über die Gebrechen des Zeitgeistes sich erhebe. Mit den Gymnasien verhält es sich aber etwas anders wie mit den übrigen Schulen: sie können ohne Frage in hohem Grade verantwortlich gemacht werden für die wissenschaftliche Bildung der Zukunft. Freilich hängt ja diese auch nicht allein von ihnen ab; sie wird ergänzt durch die Universität, das Privatstudium und das Leben. Den Gymnasien kann die Schuld für die Verirrungen, welche durch die letztgenannten Factoren hervorgerufen sind, nicht unbedingt aufgebürdet werden. Wenn aber die wissenschaftliche Bildung einer ganzen Generation oder eines großen Theils derselben Lücken zeigt und an Einseitigkeit leidet; wenn bestimmte Arten des Interesses gar nicht erweckt sind; wenn eine große Ungewandtheit in bestimmten Arten des Denkens und des Forschens in weiten Kreisen verbreitet ist, trotzdem daß es an dem nöthigen Material zur Abhülfe jener Mängel nicht fehlt: so trifft das Gymnasium der gegründete Verdacht, in einer oder der andern Beziehung seine Schuldigkeit nicht gethan zu haben.

Von vielen solchen Unterlassungssünden, welche man dem Gymnasium mit Recht zum Vorwurf machen kann, trägt aber das Phantom einer allgemeinen intellectuellen Bildung, welche durch die Beschäftigung mit einem besonderen Unterrichtsfache erworben oder doch ausgebildet werden könne, die Schuld. Einer besseren Psychologie ist es noch immer nicht gelungen, dieses Phantom zu vertreiben: man betrachtet die intellectuellen Thätigkeiten noch immer als Thätigkeiten eines einheitlichen geistigen Organs, welches durch die Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstande geübt und in den Stand gesetzt werden könne, alle Gegenstände auf jede ihrer Natur entsprechenden Art zu behandeln. Durch eine gründliche Beschäftigung mit den alten Sprachen soll eine allgemeine formale Bildung erworben werden; in ihr soll der classisch Gebildete ein geeignetes Werkzeug zur Verarbeitung eines jeden beliebigen Stoffes im Denken besitzen; es braucht ihm nur der Stoff gegeben zu werden, und er ist vermöge jener formalen Befähigung im Stande, alles aus ihm zu machen, was sich aus ihm machen läßt, wenn er nicht vielleicht sogar mit ihrer Hülfe den Stoff selbst zu schaffen vermag. Die so erworbene formale Bildung soll ihn befähigen, in allen Lebenslagen sich zurecht zu finden und in jeder Wissenschaft, nachdem er die etwa nöthigen positiven Kenntnisse sich erworben, mit günstigem Erfolge das von ihr verlangte Denken auszuführen. Selbst wenn dieser Gedanke als theoretisch unhaltbar erkannt worden ist, so hat er damit seinen Einfluß auf die Praxis nicht verloren; obgleich auf der andern Seite nicht verkannt werden kann, daß die Praxis oft genug dazu genöthigt hat, seine Consequenzen aus den Augen zu setzen.

Die intellectuellen Thätigkeiten sind aber keineswegs die Thätigkeiten eines bestimmten Organs, welches über die vorhandenen Vorstellungen und Begriffe verfügt und sie als ein verhältnißmäßig passives Material verwendet; sondern außer jenen Vorstellungen und Begriffen ist nichts in der Seele vorhanden, und alles, was sich in ihr ereignet, ist eine Folge von der Beschaffenheit derselben und namentlich von der Art und Weise, wie sie mit einander verbunden sind. Der Anstoß zu jenen Ereignissen wird durch die neu in die Seele ein-

tretenden Vorstellungen gegeben, welche in das in ihr schon Vorhandene eingreifen; da die psychischen Processe aber nicht verlaufen können, ohne gewisse begleitende Zustände in den Organen des Leibes hervorzurufen, so ist ihr Verlauf auch in hohem Grade abhängig von der Organisation des letztern. Eine schon erlangte intellectuelle Bildung erstreckt sich daher zunächst und unmittelbar nicht weiter, als die Vorstellungen und Begriffe reichen, auf deren geordneter Verbindung sie beruht. Die grammatische Bildung erstreckt sich daher zunächst nur auf grammatische Gegenstände, die geometrische nur auf geometrische, die sprachliche nur auf die Sprache und zwar nur auf diese oder jene bestimmte Sprache. Namentlich in zwei Beziehungen kann aber eine erlangte Bildung weit über das Gebiet dessen hinausreichen, was ihren unmittelbaren Gegenstand ausmacht. Zuerst kann diejenige Bildung, welche auf einem bestimmten Gebiete erlangt ist, eine nothwendige Bedingung sein, um sie auch auf einem andern zu erwerben, oder ihren Erwerb auf diesem doch wesentlich erleichtern. So ist ein über einen gewissen Punkt hinausgehendes physikalisches Studium ohne mathematische Vorkenntnisse und Vorbildung nicht möglich; die durch die Beschäftigung mit der Geometrie gewonnene Ausbildung der Phantasie für das Räumliche erleichtert die Auffassung geographischer, astronomischer, mechanischer, strategischer Verhältnisse. Die durch das Erlernen einer Sprache erlangte sprachliche Bildung erleichtert das einer verwandten, ja, da gewisse Grundverhältnisse in jeder Sprache wiederkehren, das fast jeder andern. Selbst für sehr weit abliegende Gegenstände kann die auf einem bestimmten Gebiete erworbene intellectuelle Ausbildung wenigstens Anknüpfungspunkte durch entfernte Analogien u. dgl. darbieten. Außerdem kann aber auch durch eine beschränkte intellectuelle Ausbildung ein Interesse für eine allgemeinere erwachen; es kann dadurch das Bedürfniß erweckt werden, sie auch in anderen Beziehungen zu erwerben; es kann das Gefühl hervorgerufen werden, daß in jenen anderen Beziehungen noch etwas fehle, und das Gefühl des Mangels ist ja oft genügend, dem Mangel selber abzuhelfen. Wer auf dem Gebiete der Mathematik einmal die Erfahrung gewonnen hat, daß man durch ein die Erfahrung nicht unmittelbar benutzendes Denken zu befriedigenden Erkenntnissen gelangen kann, der wird auch auf anderen Gebieten den Versuch dazu wagen; die auf dem einen Gebiete gewonnene Ueberzeugung, wie sorgfältig und wie vorsichtig man dabei verfahren müsse, wenn man sich nicht in die gröbsten Irrthümer verlieren will, wird ihn auch auf jedem andern zur Sorgfalt und zur Vorsicht mahnen. Das eigenthümliche Gefühl der Bündigkeit einer Untersuchung, welches man in der Mathematik noch am leichtesten gewinnen kann, wird in andern Fächern vermißt werden, und dazu antreiben, auch in ihnen zu ihm zu gelangen. Gewisse Methoden des Denkens, welche man in einem Falle als erfolgreich und befriedigend erprobt hat, wird man auch in anderen zur Anwendung zu bringen suchen; es werden sich Gewöhnungen bilden, auf eine bestimmte Weise im Denken und Forschen zu verfahren. Endlich ist es auch denkbar, daß durch eine tüchtige Verstandesbildung auf einem bestimmten Gebiete eine gewisse Biegsamkeit des leiblichen Organismus erzeugt werde, die auch in anderen Fällen dem verständigen Denken zu Gute kommt; so daß auf diesem Wege etwas erreicht wird, was man in gewissem Sinne eine allgemeine Verstandesbildung nennen könnte, was wenigstens eine ihrer nothwendigen Voraussetzungen bildet.

Die Unterrichtsfächer, welche in unseren Schulen als Bildungsmittel benutzt werden, zerfallen in zwei Gruppen, zu deren Bezeichnung es an recht passenden Benennungen fehlt. Es möchte am geeignetsten sein, die eine die humanistische, die andere die realistische zu nennen; die der ersten beziehen sich wenigstens unmittelbar auf das Geistige, also auf das eigentlich Menschliche. Zu den humanistischen Unterrichtsfächern gehören vor allen Dingen die Sprachen und alles, was mit dem Sprachstudium in unmittelbarer Verbindung steht, außerdem die Geschichte; zu den realistischen die Mathematik und die Naturwissenschaften. Die Geographie bildet gleichsam ein Bindeglied zwischen beiden Gruppen: wenn ihre eine Seite auch den Naturwissenschaften zugekehrt ist, so lehrt sie doch auf der anderen Seite den Boden kennen, auf welchem die menschliche Entwickelung vor sich gegangen ist, und macht mit den Ergebnissen derselben bekannt. Innerhalb jeder Gruppe kann man wieder Form und Inhalt, formale und materiale Momente von einander unterscheiden. Das Grammatische und Philologische, überhaupt das rein Sprachliche bildet das Formale der humanistischen Gruppe, das Geschichtliche und das in der Sprache Ausgedrückte, der Inhalt der Lectüre das Materiale derselben. In der realistischen Gruppe gehören die Mathematik und allenfalls ein Theil der Mechanik dem Formalen, die Naturwissenschaften dem Materialen an. Wenn diese Eintheilung auch an logischer Präcision viel zu wünschen übrig läßt, so wird sie doch zur Erleichterung des Ausdrucks in dem Folgenden dienen können; es ist auch nicht nöthig, die Stellung der Philosophie, soweit sie für Schulen in Betracht kommt, und der Religionslehre in jener Eintheilung näher anzugeben, da beide für den Gegenstand unserer Untersuchung von geringerer Bedeutung sind.

In unsern Gymnasien wurde bis auf die neueste Zeit fast ausschließend Gewicht auf die humanistischen Unterrichtsfächer gelegt. Solche, in denen in der Mathematik etwas Nennenswerthes gelernt wurde, gehörten zu den Ausnahmen; nur in ganz seltenen Fällen wol wurde in den Naturwissenschaften etwas geleistet. Eine geraume Zeit hindurch trat dabei außerdem der formalistische Theil dieser Unterrichtsfächer ganz überwiegend in den Vordergrund: die alten Schriftsteller wurden vorzugsweise als Gegenstände für sprachliche Untersuchungen betrachtet. In gewisser Beziehung ist dieses selbst noch jetzt der Fall: wenn auch die Zeiten vorbei sind, in denen man es fast für einen Nachtheil ansah, daß die alten Classiker überhaupt einen Inhalt besäßen, und am liebsten für die philologischen Untersuchungen einen Stoff ganz ohne allen Inhalt gehabt hätte, so sind doch für die Auswahl und die Anordnung der Lectüre sprachliche Rücksichten noch immer in erster Linie entscheidend. Untersuchen wir daher näher, was für intellectuelle Funktionen bei diesen Unterrichtsgegenständen vorzugsweise zur Anwendung gebracht werden: nur die Fähigkeit zu diesen kann durch den genannten Unterricht unmittelbar oder mittelbar eine weitere Ausbildung erhalten.

Was die eigentliche Grammatik anbetrifft, so wurden und werden auch noch in ihr zwar in der Regel die allgemeinen Begriffe und Regeln gleichsam als ein positiv Gegebenes hingestellt; die einzige intellectuelle Operation, welche im grammatischen Unterrichte eingeübt wird, ist dann die Anwendung des so gegebenen Allgemeinen auf den besondern Fall. Indessen ist dieses doch nicht unumgänglich nothwendig: ihm kann auch die Aufgabe gestellt werden,

das Allgemeine aus dem Besondern durch Induction erst abzuleiten. Man nennt nun zwar die Naturwissenschaften vorzugsweise inductive Wissenschaften; es ist indessen gar keine Frage, daß sie wenigstens für den Schulunterricht, daß wenigstens Physik und Chemie bei weitem nicht so oft Gelegenheiten zu schwierigern Inductionen darbieten wie die Grammatik. Die allgemeinen physikalischen Begriffe und Sätze: der Begriff der Geschwindigkeit, der Kraft, der verschiedenen Aggregatzustände u. s. w., das allgemeine Gravitationsgesetz, die übrigen Grundgesetze der Mechanik und dergl. werden wenigstens in einer echt wissenschaftlichen Darstellung durch Deduction, wenigstens nicht durch eine logische Induction gewonnen: der experimentelle, allerdings auf Induction sich gründende Nachweis des Hebelgesetzes z. B. ist doch kaum ein Nachweis zu nennen. Der Satz, daß alle Körper ein Gewicht besitzen, gründet sich allerdings auf Induction; aber diese ist eine so ungemein einfache, daß sie fast unbewußt verläuft; und gerade in den Fällen, in denen die Begründung jenes Satzes wie bei der Luft, dem Luftballon u. s. w. Schwierigkeiten darbietet, sind diese nicht durch eine rein logische Analyse, sondern nur durch eine Zerlegung der betreffenden Vorgänge in ihre realen Elemente zu besiegen. Die Begriffe des Lichts, der Wärme, des Magnetismus, der Electricität entstehen ebenfalls nicht durch Induction: es sind anfangs höchst unbestimmte Begriffe von den Ursachen gewisser Erscheinungen, denen im Fortgang der Untersuchung eine neue Bestimmung nach der andern hinzugefügt wird. Wenn es, wie bei Licht und Wärme, gelingt, die anfangs unabhängig von einander dastehenden Bestimmungen als nothwendige Folgen aus *einer* Grundbestimmung nachzuweisen, die Erscheinungen des Lichtes z. B. als Folgen bestimmter Schwingungen des Aethers, so geschieht dieses wieder durch ganz andere Denkoperationen als durch eine logische Induction. Zur Feststellung einer naturwissenschaftlichen Thatsache ist eigentlich in der Regel nur *eine* Beobachtung erforderlich: nur um die unvermeidlichen Fehler fortzuschaffen oder wenn es darauf ankommt, die Abhängigkeit des Productes von einzelnen seiner Factoren in quantitativer Beziehung festzustellen, z. B. den Zusammenhang zwischen dem Maximum der Dampfdichte und der Temperatur zu ermitteln, müssen ganze Reihen von Beobachtungen angestellt werden Wenn es wirklich auf weitläufigere Inductionen ankommt, z. B. bei der Feststellung des Satzes, daß das Gewicht eines Körpers seiner Masse proportional ist, bei den stöchiometrischen Gesetzen, bei manchen Fragen der Meteorologie und aus der Lehre vom Erdmagnetismus u. s. w., so liegt die eigentliche Induction, durch welche das gefundene Gesetz wissenschaftlich begründet ist, denn doch ganz außerhalb des Bereichs des Schulunterrichts. Auf eine ähnliche Weise verhält es sich mit den beschreibenden Naturwissenschaften. Für sie hat allerdings das inductive Verfahren die allerhöchste Bedeutung: sie sind fast ganz ein Ergebniß derselben. Wenn aber der Begriff des Säugethieres etwa auf die Weise gebildet wird, daß einige wenige, möglichst weit von einander abliegende Säugethiere genau beschrieben und mit einander verglichen werden, so mag dieses Verfahren sonst mancherlei Vortheile gewähren: von der eigentlichen Bedeutung der naturwissenschaftlichen Induction giebt es aber nur eine sehr unvollständige Vorstellung. Denn die wissenschaftliche Brauchbarkeit eines durch sie gewonnenen Begriffes beruht darauf, daß nicht allein jene wenigen beschriebenen Thiere, sondern auch noch eine sehr große Anzahl anderer in seinem Umfange liegen; daß ihm

außerdem eine Reihe anderer ähnlicher Begriffe coordinirt ist, welche zusammen das ganze Thierreich umfassen; daß endlich die Wesen, welche in den Umfang eines jener Begriffe fallen, nicht allein in den Merkmalen, welche in ihm aufgenommen sind, mit einander übereinstimmen, sondern ihrem ganzen Wesen nach einander nahe stehen. Nicht selten liegt der Grund, aus welchem gewisse Naturproducte zu einer Gruppe zusammengestellt werden, gar nicht in den ihnen allen zukommenden gemeinsamen Merkmalen, sondern darin, daß sie als Umformungen einer und derselben Grundform angesehen werden können oder daß von einander sehr verschiedene Formen durch zwischen liegende allmählich ineinander übergehen. Die wahren Gründe für die Bildung jener Gruppenbegriffe ergeben sich mithin gar nicht aus den Vorstellungen der wenigen Organismen, welche in dem Schulunterricht genauer in Betracht gezogen werden können, sondern aus der Uebersicht über die Gesammtheit derselben, so daß dem Schüler auch nicht einmal nachträglich ein einigermaßen vollständiger Beweis für die Zweckmäßigkeit der gewählten Induction gegeben werden kann. Die Inductionen, welche für die Naturwissenschaften wahrhaft von Bedeutung sind, sind demnach entweder so einfach, daß sie nur wenig Lehrreiches darbieten, oder sie setzen eine Masse von Material voraus, welches die Schule weder herbeischaffen noch bewältigen kann. Man kann sie daher im Schulunterricht nicht wirklich ausführen lassen, sondern höchstens eine historische Nachricht von ihnen geben. Für die Mathematik hat die Induction durchaus nur eine untergeordnete Bedeutung. Die eigentlichen Grundbegriffe, der der gewöhnlichen Zahl, des Punktes, der Linie u. s. w. sind durch eine Induction gebildet, welche dem eigentlichen, mehr wissenschaftlichen Unterrichte schon voraus gegangen ist. Der letztere hat die schon gebildeten Begriffe nur zu reinigen und zu idealisiren, z. B. darauf hinzuweisen, daß bei einer Linie von ihrer Breite abgesehen werden müsse. Die Ueberzeugung von der Richtigkeit der Axiome gewinnt nicht einmal der Schüler durch eine Induction, sondern sie entsteht in ihm durch das Gefühl der Unmöglichkeit, daß es anders sein könne, wie das Axiom es aussagt. Das Uebrige ergiebt sich alles auf dem Wege der Deduction, wobei nur in ganz einzelnen Fällen, z. B. wenn ein Punkt in der zu untersuchenden Figur verschiedene Lagen haben kann, eine höchst einfache Induction zu Hülfe genommen wird.

Auf dem Gebiete der Grammatik verhält es sich anders. Die grammatikalischen Grundbegriffe werden durch Definitionen festgestellt: ich bezweifle aber sehr, ob durch sie der Sextaner oder auch selbst der Quartaner eine wirkliche Vorstellung von der Sache erhält. Das Subject soll dasjenige Satzglied sein, von welchem in dem Satze etwas ausgesagt wird. Wenn nun der Satz: „der muthige Jäger verfolgt den Löwen" vorliegt und nach dem Subjecte gefragt wird, darf man es da dem Schüler übel nehmen, wenn er „den Löwen" für das Subject erklärt? Denn von ihm wird ja gesagt, daß er von dem Jäger verfolgt wird. Das Prädicat soll das von dem Subjecte Ausgesagte angeben. Warum ist nun „muthige" kein Prädikat, da es doch auch etwas von dem Jäger aussagt? Das Wort „aussagen" ist in jenen Definitionen offenbar in einem bestimmten Sinne genommen, welcher dem Schüler erst klar geworden sein muß, ehe er sie selbst verstehen kann. Erst dadurch, daß er in hunderten von Sätzen Subject und Prädicat bestimmt, oder umgekehrt Sätze bildet, in denen ein bestimmtes Subject oder Prädicat enthalten ist; erst

dadurch, daß er jenen Satz mit dem andern: „der Löwe wird von dem muthigen Jäger verfolgt“ vergleicht, wird es ihm allmählich klar, was Subject, was Prädicat ist, was in obigen Definitionen das Wort „aussagen“ bedeutet: er gewinnt demnach die fraglichen Begriffe aus einer auf sehr breiter Grundlage ruhenden Induction. Ganz ähnlich verhält es sich mit den grammatikalischen Regeln. Indem der Schüler die verschiedenen Casus eines Substantivs mit einander vergleicht, kann er eine Regel aufstellen, wie der eine aus dem andern abgeleitet wird. Verfährt er nach derselben Regel bei einem andern Substantiv, so findet er sie entweder anwendbar oder nicht. Ist das letztere der Fall, so muß er eine Reihe anderer Substantive auf ähnliche Weise betrachten. Entweder gelangt er dadurch zur Aufstellung verschiedener Regeln für die Casusbildung, wobei denn womöglich bestimmte Bedingungen aufgefunden werden müssen, unter denen die eine oder die andere zur Anwendung kommt, oder er sieht ein, daß es sich nur um Ausnahmen handelt, welche einzeln gemerkt werden müssen. Der Grund, aus welchem die Induction im Sprachunterrichte sich in weit ausgedehnterem Maßstabe ausführen läßt als im naturwissenschaftlichen, ist leicht einzusehen. Auf dem sprachlichen Gebiete ist das erforderliche empirische Material entweder schon ziemlich vollständig im Besitz des Schülers — so namentlich in der Muttersprache — oder es kann ihm doch leicht gegeben werden, während die Herbeischaffung dieses Materials auf dem naturwissenschaftlichen seine großen Schwierigkeiten hat, ja oft geradezu unmöglich ist. Der Schüler kann oft die erforderlichen Beobachtungen gar nicht selbst anstellen, sondern er muß sich mit einem historischen Bericht über die von andern angestellten begnügen. Zu übersehen ist freilich nicht, daß auch auf sprachlichem Gebiete eine Hauptsache dem Schüler gegeben werden muß und kaum von ihm selbst aufgefunden werden kann, nämlich die Zusammenstellung des Materials, von der es abhängt, ob das grammatikalische Begriffssystem auf diese oder jene Weise gegliedert wird. Aber er kann sich doch wenigstens nachträglich von der Zweckmäßigkeit des gewählten Begriffssystems überzeugen: indem man ihm die Aufgabe stellt, die gefundenen Regeln auf eine concise Weise in Worten auszudrücken, oder wenn der Lehrer ihm, falls es dem Schüler selbst nicht gelingt, den concisen Ausdruck giebt: so sieht er ein, wie dieses nur dadurch möglich wird, daß die grammatikalischen Begriffe auf eine bestimmte und keine andere Weise gefaßt worden sind.

Sind die allgemeinen Begriffe und Regeln im Unterrichte abgeleitet oder auch dem Schüler gegeben, so kommt es weiter darauf an, sie in den besondern Fällen zur Anwendung zu bringen. Anwendungen des Allgemeinen auf das Besondere kommen nun in dem naturwissenschaftlichen und namentlich auch im mathematischen Unterrichte fast beständig vor; die auf dem sprachlichen Gebiete unterscheiden sich aber in einer Beziehung wesentlich von denen auf jenen andern. Handelt es sich in der Mathematik um die Anwendung einer allgemeinen Regel, so kann es eigentlich gar nicht zweifelhaft sein, ob und wie sie zur Anwendung gebracht werden muß; die Bedingungen für ihre Gültigkeit sind so bestimmt angegeben, daß gar kein Nachdenken erforderlich ist, um über ihre Anwendbarkeit zu entscheiden. Rechne ich z. B. mit algebraischen Zahlen, so ist es allerdings möglich, daß ich an die Multiplicationsregel gar nicht denke oder sie falsch im Gedächtniß habe; ist beides aber nicht der Fall, so ist es rein unmöglich, das Product zweier negativen Zahlen negativ zu setzen.

Ganz anders verhält es sich schon mit den einfachsten Regeln über den Gebrauch des Dativs und Accusativs. Gewisse Präpositionen regieren den Dativ, wenn sie in Verbindung mit einem Substantiv einen Ort, dagegen den Accusativ, wenn sie eine Richtung wohin angeben. Die Anwendung dieser Regel hat allerdings nur geringe Schwierigkeit und erfordert kein tiefer eingehendes Nachdenken, wenn räumliche Verhältnisse im eigentlichen Sinne des Wortes in Frage kommen. Das ist aber keineswegs immer der Fall: sehr häufig handelt es sich um Verhältnisse, welche den echt räumlichen nur analog gedacht werden sollen. Da kann es denn recht zweifelhaft sein, wie die Analogie aufgefaßt, wie demnach die Regel zur Anwendung gebracht werden muß (z. B. „der König herrscht über sein Volk"). Es wird nicht nöthig sein, an zusammengesetzteren Beispielen zu zeigen, wie die Anwendung oder Nichtanwendung einer grammatischen Regel nicht allein von dem abhängt, was klar vor Augen liegt, sondern auch von entfernteren und versteckteren Beziehungen: es ist ja bekannt, welche Schwierigkeiten in solchen Fällen nicht blos die ersten Anfänger finden. Die Naturwissenschaften stehen in der angegebenen Beziehung allerdings der Grammatik näher; sie bieten aber überhaupt im gewöhnlichen Schulunterricht dem Schüler weniger Gelegenheit zu *selbständigen* Anwendungen allgemeiner Regeln dar.

So sind es denn hauptsächlich die folgenden intellectuellen Operationen, welche bei dem grammatischen Unterricht zur Anwendung gebracht werden können: die Ableitung des Allgemeinen aus dem Besondern durch eine auf breiter Grundlage ruhende Induction; die concise Fassung der allgemeinen Regel; die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere unter schwieriger zu durchschauenden Bedingungen. Es ist nun schon bemerkt, daß die Gewandtheit in bestimmten Denkoperationen, welche auf einem einzelnen Gebiete erworben ist, nicht zugleich die auf jedem andern in sich schließt. Aber indem der Schüler sie auf einem einzelnen Gebiete ausführt, lernt er sie doch kennen; er lernt die Bedingungen kennen, unter denen sie allein richtig ausgeführt werden können; er lernt das eigenthümliche Gefühl des Genügens kennen, welches die richtige Ausführung begleitet. Er wird zu dem Versuche veranlaßt, sie auch auf andern Gebieten zur Anwendung zu bringen, und nicht eher ruhen, als bis er auch auf diesen zu jenem Gefühle des Genügens gelangt. Es liegt darin wenigstens das Motiv, eine durch den Gegenstand weniger beschränkte Fertigkeit in ihnen sich zu erwerben; und der Versuch wird nicht selten zu einem günstigen Erfolge, zu einer *allgemeinen* intellectuellen Ausbildung in der gedachten Beziehung führen. Frägt man, welchen Berufsarten die eben besprochene intellectuelle Ausbildung vorzugsweise zu Statten kommen werde, so ist wol vor allen Dingen der des Juristen zu nennen; außerdem in gewisser Beziehung der des Verwaltungsbeamten. Aber schon für den letztern in vielen seiner Geschäfte, und noch mehr für den eigentlichen Geschäftsmann ist es weniger wesentlich, die allgemeine Regel, wie unter gewissen Umständen gehandelt werden muß, zu abstrahiren und die schon feststehenden Ergebnisse der Abstraction zur Anwendung zu bringen, als in jedem besondern Falle durch ein unmittelbar auf ihn selbst gerichtetes Nachdenken die geeigneten Maßregeln aufzufinden; und dafür ist die beschriebene Art der intellectuellen Ausbildung nur von geringem Nutzen. Daß gerade die *latei-*

niſche Grammatik für ſie von großer Bedeutung iſt, mag übrigens bereitwillig zugeſtanden werden.

Die allgemein bildende Kraft des formalen Sprachunterrichts liegt aber nicht allein, ja nur zum kleinern Theile in dem rein grammatiſchen Theile deſſelben. Jedes Wort einer Sprache bezeichnet einen Begriff oder wenigſtens eine allgemeine Vorſtellung. Es gilt das ſogar von den Eigennamen, welche zwar ein beſtimmtes Individuum bezeichnen, aber doch nicht in einer beſtimmten Lage und in beſtimmten Verhältniſſen, ſondern das Individuum überhaupt; es gilt auch von den ſogenannten Formwörtern, welche die Begriffe von gewiſſen Beziehungen zwiſchen anderen Begriffen oder auch ihren Objecten bezeichnen. Was für Begriffe jemand beſitzt, welche Merkmale er in ſie aufnimmt, in welchem Umfange er ſie anwendet, das hängt, wenn auch nicht allein, doch überwiegend von den Sprachen ab, deren er mächtig iſt; in erſter Linie von ſeiner Mutterſprache. Wie die Wörter einer Sprache abgeleitet ſind, das iſt nicht ohne Einfluß auf die Bedeutung, auf das Gewicht, welches den einzelnen in einem Begriffe verbundenen Merkmalen beigelegt wird. Durch die in einer Sprache gebräuchlichen Conſtructionen und Redeweiſen werden Beziehungen zwiſchen den einzelnen Begriffen feſtgeſtellt: der Einzelne gelangt, indem er die Sprache lernt, in den Beſitz deſſen, was die vergangenen Generationen durch Beobachtung und Nachdenken den Dingen abgewonnen haben. Es iſt daher nicht ſchwer, wie, meine ich, Goethe bemerkt, in einer gebildeten Sprache, deren man Herr iſt, über irgend einen Gegenſtand zu reden und zu ſchreiben: ſie verſchafft die Möglichkeit es zu thun, ohne ſich vorher durch eigene Arbeit in den Gegenſtand hineingearbeitet zu haben. Wer außer ſeiner Mutterſprache einer zweiten Sprache mächtig iſt, der beſitzt dadurch, wie man wol geſagt hat, eine zweite Seele; genauer geſprochen: zu dem einen Begriffsſyſtem in ſeiner Seele wird noch ein zweites hinzugefügt. Aber das nicht allein: indem er aus der einen Sprache in die andere überſetzt, wird er gezwungen, beide Syſteme miteinander genau zu vergleichen; er wird dadurch erſt der Eigenthümlichkeiten eines jeden vollſtändig inne, denn die Beſchaffenheit eines Dinges lernt man erſt durch Vergleichung mit ähnlichen und durch die genaue Unterſcheidung von ihnen recht kennen. Das Begriffsſyſtem, was in der Mutterſprache ſeinen Ausdruck gefunden hat, gelangt erſt durch das Erlernen einer fremden zur ſcharfen Ausprägung. Es wird nicht nöthig ſein, dieſes genauer auszuführen, da an der bildenden Kraft des formalen Sprachunterrichts in ſachverſtändigen Kreiſen überall kein Zweifel herrſcht.

Eine andere Frage iſt es dagegen, ob die allein auf dieſem Wege gewonnene Bildung eine ſolche iſt, wie man ſie wünſchen muß, ob ſie nicht an gewiſſen Mängeln und Einſeitigkeiten leidet und deshalb eine Ergänzung von anderer Seite her nothwendig fordert. Daß gerade in unſerer Zeit die Fertigkeit, ohne ein eigentliches Eingehen in die Sache über alle Dinge reden und ſchreiben zu können, und den Mangel an Sachkenntniß mit ſchönen Worten zuzudecken, weit verbreitet iſt und, wenn ſie nicht ein Gegengewicht in einem gründlichen poſitiven Wiſſen findet, nicht gerade zu den Lichtſeiten der modernen Bildung gehört, iſt ſchon oft genug geſagt; es iſt auch, namentlich von Scheibert, nachgewieſen, daß eben deshalb die rein formale Gymnaſialbildung eine Ergänzung durch die den poſitiven Gehalt bringenden Univerſitätsſtudien nothwendig fordert. Für den Zweck unſerer Betrachtung iſt indeſſen noch ein

anderer Umſtand von Belang. Die rein ſprachlichen Studien, von denen hier die Rede iſt, haben es, ſoweit ſie überhaupt über die Wörter hinausgehen, allein mit den Begriffen zu thun, welche die Wörter bezeichnen; die ſprachlichen Ableitungen werden beſtimmt durch die Aehnlichkeit und den Zuſammenhang, die ſprachlichen Conſtructionen durch die Beziehungen zwiſchen ihnen. Die Abſtractionen aus den Anſchauungen des Wirklichen, aus denen die allgemeinen Vorſtellungen hervorgegangen ſind, ſowie diejenigen Auffaſſungen des Wirklichen, welche zur Aufſtellung *realer* Beziehungen Veranlaſſung gegeben haben, werden im Ganzen und Großen als abgemacht vorausgeſetzt; nur in ganz ſeltenen Ausnahmefällen wird im gewöhnlichen Sprachunterricht auf das Wirkliche hingewieſen, was in dem Sprachlichen ſeinen Wiederſchein und Ausdruck findet. Man redet z. B. von einem Cauſalverhältniß, führt aber nur ſolche Beiſpiele deſſelben an, welche dem Schüler ſo ſchon aus ſeinem gewöhnlichen Leben geläufig ſind. Es iſt das gewiß auch im Allgemeinen zu billigen; denn wenn man den Anfänger mit der Sprache beſchäftigt, ſoll man ihn nicht mit ſachlichen Schwierigkeiten beläſtigen. Dadurch treten aber die Begriffe und das an ſie ſich anknüpfende Denken immer mehr in den Vordergrund; das Reale, auf welches ſich jene Gedanken beziehen und durch welches ſie eigentlich erſt ihre Bedeutung erhalten, tritt für das Bewußtſein immer mehr zurück. Die Gedanken werden allmählich für das wahrhaft Reale, für das die gemeine, ſchlechte Wirklichkeit Beſtimmende gehalten, denen letztere unweigerlich ſich fügen muß. Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten der Begriffe werden ohne weiteres für reale Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten erklärt; ſowie die Begriffe in einander übergehen und auseinander folgen, ſo ſollen auch die Dinge in einander übergehen und auseinander folgen. Da für unſer vergleichendes Denken das Farbige ein Mittleres iſt zwiſchen dem Hellen und dem Dunkeln, ſo ſoll auch die Farbe ſelbſt eine Miſchung von Hell und Dunkel ſein. Welchen Schaden z. B. die Pſychologie dadurch gelitten hat, daß man in ihr logiſche Zerlegungen und Zuſammenſetzungen der Begriffe von den geiſtigen Thätigkeiten für reale Zerlegungen und Verbindungen der Vorgänge ſelbſt gehalten hat, iſt bekannt genug. Die Gedanken finden ihren Ausdruck in Worten, ja es ſcheint ſo, als wenn ſie den ſprachlichen Ausdruck aus ſich ſelber hervorgehen ließen, als wenn ſie ſelber ſich ihn ſchüfen. Sie gewinnen dadurch eine Art von Wirklichkeit, eine Art von Realität; man braucht nur einen Schritt weiter zu gehen und man gelangt zu der Meinung, als wenn der Begriff das in ihm Begriffene, die Idee das von ihr Geforderte ſchon in ſich trüge, es ohne weitere Vermittelung gleich mit ſich bringe. So wird durch jene rein formalen humaniſtiſchen Studien der Anſchauungsweiſe eine Stätte bereitet, nach welcher das reine, ſcheinbar von der Erfahrung ganz unabhängige, ja vorausſetzungsloſe Denken das allein Entſcheidende, dasjenige iſt, was nicht nur zur Erlangung einer wiſſenſchaftlichen Erkenntniß vollkommen ausreicht, ſondern auch allein zur eigentlichen Wiſſenſchaft führen kann. Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten der Begriffe werden als reale Beziehungen zwiſchen den Dingen betrachtet; durch rein logiſche Analyſen glaubt man eine Einſicht gewonnen zu haben in die reale Zuſammenſetzung des Wirklichen. Die Abhängigkeit und der Zuſammenhang unſerer Gedanken wird für ein getreues Abbild der Abhängigkeit und des Zuſammenhanges der Dinge gehalten; iſt es gelungen, einen Begriff aus anderen abzuleiten, ſo wird es für überflüſſig erklärt, nun auch weiter nachzuforſchen,

unter welchen Bedingungen ſein Gegenſtand ein wirklicher werden könne. „Jeder Act des Willens iſt ſofort und unausbleiblich eine Bewegung des Leibes.“ — „Zähne, Schlund und Darmkanal ſind der objectivirte Hunger.“ — „Es müßte ſonderbar zugehen, wenn das Innerſte des Geiſtes, der Begriff, oder auch wenn Ich, oder vollends die concrete Totalität, welche Gott iſt, nicht einmal ſo reich wäre, um eine ſo arme Beſtimmung, wie Sein iſt, ja welche die allerärmſte, die abſtracteſte iſt, in ſich zu enthalten.“ Die Idee iſt nicht „ſo ohnmächtig, um nur zu ſollen und nicht wirklich zu ſein“.

Es iſt überflüſſig, an einzelnen Beiſpielen nachzuweiſen, welchen Einfluß dieſes Beſtreben, das Wirkliche durch ein ſogenanntes reines Denken zu erkennen, in der Entwickelung des Wirklichen nur einen Wiederſchein der Entwickelung der Begriffe zu erblicken, ſeiner Zeit auf die deutſche Wiſſenſchaft ausgeübt hat. Die ganze Fichte-Schelling-Hegel'ſche Philoſophie mit ihren zahlloſen Ausläufern und Epigonen iſt ja ein fortlaufender Beweis davon, und auch in nicht philoſophiſchen Wiſſenſchaften iſt oft genug der Verſuch gemacht, den Verlauf der Begebenheiten auf das fortwährende Uebergehen eines Begriffs in ſein Gegentheil und die Wiedervereinigung der beiden Gegenſätze zurückzuführen oder auf irgend eine andere Weiſe in ihr nichts weiter als die logiſche Entwickelung eines Begriffs zu erblicken. Dem überwiegend naturwiſſenſchaftlich Geſchulten erſcheint ein ſolches Beginnen rein unverſtändlich; er begreift gar nicht, was die, welche ſo verfahren, eigentlich wollen; er muß ſich dann freilich den Vorwurf gefallen laſſen, er ſei in ſchlechter Verſtandesreflexion befangen, welche die Abſtractionen in ihrer Einſeitigkeit feſthalte und nicht im Stande ſei, zum concreten Begriff und zur Idee ſich zu erheben. Dem realiſtiſch Geſchulten iſt das Wirkliche etwas Selbſtändiges, von allen Begriffen und Ideen zunächſt und unmittelbar durchaus Unabhängiges. Was in dem Wirklichen geſchieht oder zu geſchehen ſcheint iſt allein eine Folge des ſelbſtändig Seienden und der Beziehungen der einzelnen Seienden zu einander. Alle unſere Gedanken, Begriffe und Ideen haben rein als ſolche keinen Einfluß auf das, was in Wirklichkeit iſt und geſchieht; nur inſofern ſie Gedanken und Begriffe und Ideen wirklicher Weſen ſind, welche ebenfalls in Beziehungen zu anderen wirklichen Weſen ſtehen, vermögen ſie einen beſtimmenden Einfluß auf den Verlauf der Begebenheiten auszuüben. Ja im Grunde und in Wahrheit ſind ſie gar nicht, wenn ſie nicht innere Zuſtände wirklicher Weſen oder Ereigniſſe in ihnen ſind. Es kommt hier für uns nichts darauf an, ob dieſe realiſtiſche Anſchauungsweiſe richtig iſt und die volle Wahrheit enthält; es genügt für unſeren Zweck die Thatſache, daß ſie eine weit verbreitete, in weiten Kreiſen herrſchende iſt.

Noch einige andere Mängel oder — wenn man den mildern Ausdruck vorzieht — Eigenthümlichkeiten der deutſchen Wiſſenſchaft erklären ſich aus der überwiegend philologiſchen Erziehung der wiſſenſchaftlich Gebildeten. Die Vorſtellungen und Begriffe, welche durch die Wörter einer Sprache bezeichnet werden, ſind, wenigſtens wenn ſie zu einiger Abſtraction ſich erheben, nach Umfang und Inhalt keineswegs feſt beſtimmt, ſondern daſſelbe Wort kann oft genug in engerer oder weiterer Bedeutung genommen werden. Ja nicht ſelten werden ganz verſchiedene Begriffe durch ein und daſſelbe Wort bezeichnet, und es ſind oft nur ſehr entfernte Analogien, ſehr verdeckte Beziehungen, welche der Gleichheit der Benennungen zur Rechtfertigung dienen. Man denke nur

an die verſchiedenen Bedeutungen, welche die Wörter „Subject“ und „Object“ in verſchiedenen Wiſſenſchaften, ja in einer und derſelben beſitzen. Daſſelbe gilt für die Begriffe der Beziehungen, welche in den verſchiedenen ſprachlichen Formen ihren Ausdruck finden. An und für ſich liegt darin kein Nachtheil, es iſt vielmehr nicht ſelten gerade in dieſem Umſtande die Anwendbarkeit der Sprache begründet. In jedem beſonderen Falle wird durch den Zuſammenhang der Rede der Sinn und die Bedeutung beſtimmt, in welchen ein Wort oder eine Conſtruction genommen werden ſoll; man würde oft genug das, was man ausdrücken will, gar nicht oder doch nicht mit hinreichender Feinheit ausdrücken können, wenn nicht die Bedeutung der Wörter und Conſtructionen eine gewiſſe Unbeſtimmtheit und Biegſamkeit beſäße. Der eigenthümliche Reiz einer Rede beruht gerade zum großen Theil darauf, daß ſie nicht allein die eigentlich ausgeſprochenen Hauptgedanken in uns hervorruft, ſondern daß auch mancherlei Nebengedanken neben ihnen anklingen. Das wird aber nicht zum wenigſten eben dadurch bewirkt, daß die Begriffe erſt in weiterer oder engerer Bedeutung genommen werden, als es ſchließlich geſchehen ſoll; ja, daß ſtatt des eigentlich aufzufaſſenden Begriffs erſt ein anderer, mit ihm in engerer oder weiterer Beziehung ſtehender zum Bewußtſein kommt. Nicht ſelten wird auch der Uebergang von einem Gedanken zu dem andern durch ſolche dem ſprachlichen Ausdruck anklebende Nebenbedeutungen und Unbeſtimmtheiten auf eine paſſende Weiſe vermittelt. Wer ſich aber lange Zeit ausſchließlich mit ſprachlichen Studien beſchäftigt, deſſen Begriffe bekommen dadurch leicht eine gewiſſe Unbeſtimmtheit und Biegſamkeit, die allerdings keineswegs geradezu als ein Fehler betrachtet werden dürfen: der eine Begriff verwandelt ſich ihm unter der Hand in den andern, und bei dem überwiegenden Werth, welchen er auf das Sprachliche legt, wird er ſogar vielleicht dazu verleitet, das für identiſch zu halten, was in ihm denſelben Ausdruck gefunden hat. Wenn ſo etwas nicht möglich wäre, ſo würde Kant ſchwerlich auf ſeinen bekannten Paralogismus gekommen ſein, in deſſen einer Prämiſſe das Wort „Subject“ etwas bezeichnet, dem Prädicate beigelegt werden, während es in der andern das Denkende oder Vorſtellende bedeutet. Hegel ſpielt mit dem Worte „Aufheben“, welches bald „Aufbewahren“, bald „Vernichten“, oder auch wol beides zugleich bezeichnen ſoll. Indem jedes von zwei Entgegengeſetzten das Aufheben ſeiner ſelbſt und des Entgegengeſetzten ſein ſoll, „gehen ſie zu *Grunde*; das Eine, welches ſo ſich und ſein Entgegengeſetztes in ſich enthält, iſt demnach der *Grund*“. Welcher Mißbrauch mit den Worten „Organismus“ und „Leben“ getrieben iſt, iſt bekannt genug: ſie ſind in ſolcher Ausdehnung angewendet, daß das ganze Weltall als ein Organismus betrachtet, auch dem todten Steine Leben zugeſchrieben wird, haben damit aber alle und jede beſtimmte Bedeutung verloren. Die Wandelbarkeit der Begriffe wird dabei auf die Dinge ſelbſt übertragen, ſo daß auch dieſe als in einem beſtändigen Uebergehen in Anderes begriffen angeſehen werden. Dem gegenüber ſind dem Realismus die Dinge etwas durchaus Feſtes und an und für ſich Unveränderliches: Alles iſt, was es iſt, und bleibt es ſo lange, bis es durch das Hinzutreten eines Andern zu einer Veränderung gezwungen wird. Er fühlt ſich erſt dann befriedigt, wenn er ſeine Begriffe, nach dem Muſter der mathematiſchen, zur vollen feſten Beſtimmtheit gebracht hat, ſo daß über ihren Inhalt und Umfang kein Zweifel mehr ſtattfinden kann. Dieſelbe feſte Beſtimmtheit ſchreibt er auch dem Was

zu, welches ist: eine Veränderung in diesem Was erscheint ihm erst dann begreiflich, wenn er die Ursache derselben in einer veränderten Beziehung zu einem andern Seienden aufgefunden hat.

Es giebt Begriffe, welche eine Beziehung zu irgend etwas Anderem nothwendig in sich schließen, von denen die Beziehung zu jenem Anderen einen wesentlichen Bestandtheil bildet, so daß sie alle und jede Bedeutung, allen und jeden Sinn verlieren, wenn man sie von jener Beziehung loszulösen, wenn man sie für sich allein zu betrachten versucht. Zu ihnen gehört vor allen Dingen der Begriff des Seins, welcher nur eine Bedeutung besitzt in Bezug auf etwas, was ist: das reine Sein ohne ein Seiendes ist ein reiner Ungedanke. Es gehört zu ihnen der Begriff der Negation, der nur einen Sinn hat in Bezug auf etwas, was verneint, was ausgeschlossen wird; ferner der der Grenze, der sich bezieht auf das, was, und auf ein anderes, wogegen es begrenzt wird, und noch manches andere. In der Sprache werden aber auch solche Begriffe durch ein besonderes Wort bezeichnet, nicht blos durch Beugungen, welche an andern Wörtern ausgeführt werden. Wer nun daran gewöhnt ist, seine Aufmerksamkeit überwiegend auf den sprachlichen Ausdruck zu richten, der verfällt leicht in die Täuschung, daß die Begriffe ebenso isolirt gedacht werden können, wie man die Wörter isolirt aussprechen oder schreiben kann; er meint, jene Wörter behielten auch dann noch einen Sinn, wenn sie allein und von jeder grammatischen Verbindung losgerissen dastehen. Es könnte scheinen, als wenn eine solche Täuschung unmöglich wäre; es mag deshalb nicht überflüssig sein, die Möglichkeit und Wirklichkeit derselben an einem eclatanten Beispiele nachzuweisen. Hegel verlangt im Anfange seiner Logik, man solle sich das reine Sein denken; also nicht etwa dieses oder jenes, welches ist, sondern das Sein für sich allein ohne ein Seiendes; er verlangt also das, was oben für unmöglich erklärt wurde. Indem so aus dem Gedanken des Seins alles Seiende ausgeschlossen ist, bleibt offenbar an dessen Stelle Nichts übrig; Hegel hat also ganz recht, wenn er das reine Sein für einerlei mit dem Nichts erklärt, vielleicht hätte er indessen genauer sagen sollen, das reine Sein ist einerlei mit dem Nichts-sein. Diese Einheit des Seins mit dem Nichts soll nun das Werden sein. In dem Begriff des — absoluten — Werdens liegt nun allerdings, daß an der Stelle, wo früher Nichts war, jetzt Etwas ist; im Augenblicke des Werdens fällt das Etwas mit dem Nichts zusammen; man kann insofern sagen, das Werden sei die Einheit des Etwas-seins mit dem Nichts-sein. Zu dieser Einheit ist aber offenbar Hegel nicht gelangt, sondern nur zur Einerleiheit des Seins ohne Etwas, was ist, mit dem Nichtssein, die allerdings nicht zu leugnen, aber nichts weniger als ein Werden ist. Da aber das Sein nicht gedacht werden kann ohne ein Seiendes, so schiebt sich nur zu leicht der Gedanke des Etwas-seins an die Stelle des Nichtsseins: daher jene Täuschung. Es mag hierbei bemerkt werden, daß auch das Nichts zu den Begriffen gehört, welche ohne Beziehung auf etwas Anderes keine Bedeutung besitzen. Nichts an und für sich allein kann man sich nicht denken: es fehlt ja an jedem Gegenstande für das Denken. Man muß sich erst Etwas und dieses Etwas wieder wegdenken, wenn man zum Begriff des Nichts gelangen will: das Nichts kann nur gedacht werden in Bezug auf ein vorher gedachtes Etwas. Die Definition der Mathematiker: $o = a - a$ hat ihre gute Bedeutung.

Es ist jetzt noch ein sehr wichtiger Unterschied hervorzuheben, welcher zwischen der auf humanistischer und der auf realistischer Schulung ruhenden Weltanschauung sich geltend macht. Er bezieht sich auf die Unterscheidung zweier Arten von Naturgesetzen, welche zwar so in die Augen fallend ist, daß sie kaum hat übersehen werden können, aber doch vielleicht nicht so beachtet wird, wie sie es verdient; wenigstens hat sie, soviel mir bekannt, noch keinen Ausdruck in bestimmten Benennungen gefunden. Sie tritt z. B. hervor, wenn man die Keppler'schen Gesetze mit der Newton'schen Herleitung derselben vergleicht. Die Keppler'schen Gesetze enthalten gewisse Regeln, nach denen die Planeten bei ihren Bewegungen um einen Centralkörper sich richten, verschaffen uns einen bis auf einen gewissen Punkt genau bestimmten Begriff von ihnen. Wir benutzen sie, um den Erfolg jener Bewegungen im Voraus zu bestimmen: wir erwarten demnach, ja wir stellen gewissermaßen die Forderung, daß die Planeten in ihren Bewegungen ihnen gehorchen. Die den Keppler'schen Gesetzen gehorchenden Erscheinungen bedürfen aber noch einer Erklärung; und diese besteht darin, daß man die einfachen Vorgänge nachweist, durch deren Verflechtung der zusammengesetzte Vorgang, für welchen sie gelten, entsteht. In unserem Beispiele ist diese Erklärung bekanntlich vollständig geleistet: die elliptische Bewegung der Planeten entsteht durch die Verbindung zweier einfacheren Bewegungen, von denen die eine dem Planeten an und für sich zukommt, die andere dagegen nach einem Centralkörper hin gerichtet und von den Beziehungen zu diesem abhängig ist. Für diese beiden Bewegungen gelten aber wieder bestimmte Gesetze: das der Trägheit und das Gravitationsgesetz. Die Keppler'schen Gesetze und die für jene einfachen Vorgänge geltenden gehören indessen zu zwei verschiedenen Arten von Naturgesetzen, zwischen denen sich mehrere, sehr bemerkenswerthe Unterschiede finden; da es, wie schon bemerkt, an einer allgemein angenommenen Benennung für diese beiden Arten von Naturgesetzen fehlt, so mögen hier die ersten historische, die letzten physikalische Gesetze heißen.

Die physikalischen Gesetze geben allgemeine, aber möglichst bestimmte und genaue Darstellungen dessen, was unter gewissen gegebenen Bedingungen immer und unweigerlich ist oder geschieht. Versteht man unter einem Gesetze eine Vorschrift, welche ein Sollen in sich schließt, so kann man sie eigentlich gar nicht „Gesetze" nennen; denn man kann nicht voraussetzen, daß die Möglichkeit, und noch weniger, daß die Neigung vorhanden wäre, von der in ihnen ausgesprochenen Regel auch nur im mindesten abzuweichen. Es kann nicht von einem Sollen, ja nicht einmal von einem Müssen bei ihnen die Rede sein: das in ihnen Ausgesprochene ist und geschieht, wenn die vorausgesetzten Bedingungen vorhanden sind, ohne Widerstreben und ohne die Möglichkeit irgend einer Abweichung. Es liegt in ihnen kein Imperativ, sondern sie enthalten nur eine Erkenntniß dessen, was unter bestimmten Verhältnissen ist oder geschieht. Sie gelten ohne irgend eine Ausnahme und, wenn sie überhaupt vollständig richtig sind, mit absoluter Genauigkeit. Besitzt einmal ein Körper eine gewisse Bewegung und wirkt nichts auf ihn ein, so weicht er niemals und nicht im mindesten von seiner anfänglichen Richtung ab, und ebensowenig tritt jemals auch nur die geringste Veränderung seiner anfänglichen Geschwindigkeit ein. Mit dem Gravitationsgesetze könnte es sich allerdings etwas anders verhalten. Es wäre möglich — ja es ist sogar wahrscheinlich —, daß wir es

bei ihm nicht mit einem wahrhaft einfachen Vorgange zu thun haben; es wäre möglich, daß die Gravitation noch von andern Umständen abhinge, als von der Entfernung und der Größe der einander anziehenden Massen, indem auch ihre Qualität einen allerdings verschwindend kleinen Einfluß auf sie haben könnte; es wäre denkbar, daß auch das Gesetz von der Abnahme der Anziehung mit dem Quadrat der Entfernung nicht absolut richtig wäre. Setzen wir es aber als richtig voraus, so erfolgt wieder die Verbindung der beiden Bewegungen des Körpers zu einer ausnahmslos und absolut genau nach dem Gesetze vom Parallelogramm der Bewegungen. Ganz anders verhält es sich mit den historischen Gesetzen, zu denen hier auch die Keppler'schen Gesetze gerechnet werden. Unter einem Planeten können wir einen Weltkörper verstehen, der durch eine gewisse ursprünglich in ihm liegende Bewegung und durch die Gravitation zu einem Centralkörper von überwiegender Masse zu einer Umkreisung des letztern bestimmt wird. Durch diese Erklärung sind gewisse Bedingungen festgestellt, welche für den Begriff des Planeten wesentlich sind: ist ihnen bei einem Weltkörper genügt, so werden wir ihn zu den Planeten zählen. In jedem besondern Falle treten aber noch andere die Bewegung bedingende Umstände hinzu, welche als nicht wesentlich für den Begriff eines Planeten betrachtet werden. Wären blos jene wesentlichen bedingenden Umstände vorhanden, so würden die — in einem Punkte veränderten — Keppler'schen Gesetze nothwendig und mit absoluter Genauigkeit für die Bewegung des Planeten gelten. Da aber auch noch andere Umstände — die Anziehung anderer vorhandener Weltkörper, vielleicht auch ein widerstehendes Mittel oder andere, etwa magnetische, Anziehungen — auf sie einwirken: so finden Abweichungen von jenen Gesetzen statt, von denen einige so bedeutend sind, daß sie als Störungen einen bemerkbaren Einfluß auf den Verlauf der Erscheinungen ausüben. Ja es wäre denkbar — obgleich dieser Fall in unserem Planetensystem nicht vorkommt —, daß diese Abweichungen so bedeutend wären, daß die Keppler'schen Gesetze auch nicht einmal als annähernd richtig betrachtet werden könnten, sie würden dann auch nicht einmal ein ungefähres Bild vom wahren Verlauf der Erscheinungen liefern: wir würden in diesem Falle eine Ausnahme von jenen allgemeinen Gesetzen für die Planetenbewegungen zugeben müssen. Ebenso ist in jedem Samenkorn ein gewisser Kreis von Bedingungen eingeschlossen, in denen, wenn günstige äußere Umstände hinzutreten, die Veranlassung zur Entwickelung einer Pflanze enthalten ist. Stimmen mehrere Samenkörner hinsichtlich der in ihnen eingeschlossenen Entwickelungsbedingungen genau mit einander überein, so werden die aus ihnen hervorgehenden Pflanzen zu einer Art gerechnet werden müssen, und es werden für diese Pflanzenart gewisse historische Gesetze in Bezug auf ihren äußeren und inneren Bau, auf die in ihnen sich bildenden Stoffe, auf ihre Lebenserscheinungen u. s. w. sich ergeben, welche gültig sind, so lange die Schwankungen in den mitwirkenden äußern Umständen eine gewisse Grenze nicht überschreiten. Aber diese Grenze kann überschritten werden, ohne daß doch die Entwickelung der Pflanze unmöglich gemacht wird, es werden sich dann Ausnahmen und Abweichungen von den für die Pflanzenart gültigen Gesetzen zeigen. Ja, auch die einzelnen Samenkörner werden, was den in ihnen eingeschlossenen Kreis von Bedingungen anbetrifft, keineswegs in voller Uebereinstimmung mit einander sich befinden; aber die sich zeigenden Abweichungen sind doch vielleicht zu unbedeutend, als daß man ihretwegen die Pflanzen verschiedenen Arten zu-

zählen könnte. Es kann demnach Abweichungen und Ausnahmen von den für die Pflanzenart geltenden historischen Gesetzen geben, welche nicht der Verschiedenheit der mitwirkenden zufälligen äußeren Umstände, sondern Unterschieden in den ursprünglichen Keimen ihren Ursprung verdanken. Freilich verliert dadurch der Umfang, innerhalb dessen ein bestimmtes Gesetz Gültigkeit besitzt, seine festen Grenzen: es kommt dann darauf an, das ganze Begriffssystem so zu gliedern, daß man mit möglichst wenigen und möglichst einfachen Gesetzen die Gesammtheit des Wirklichen umfassen kann, daß möglichst wenig Abweichungen und Ausnahmen von ihnen sich finden. Die historischen Gesetze erhalten so einen, man könnte sagen, idealen Charakter: sie enthalten die Forderung, daß das Wirkliche genau und in allen Fällen nach ihnen sich richte, ohne daß dieser Forderung doch nothwendig Genüge zu geschehen braucht; eine Abweichung von ihnen, eine Nichtbefolgung derselben ist möglich. Sie sind deshalb Gesetze im eigentlichen oder engern Sinne des Wortes.

Daß die humanistischen Studien fast allein auf die Erforschung der historischen Gesetze sich beschränken müssen und nur in einzelnen Ausnahmefällen auf die der physikalischen sich einlassen können, ist so einleuchtend, daß es kaum eines näheren Nachweises bedarf. Die Entwickelung des Sprachlichen ist ein so complicirter Vorgang, die Zahl der sich in ihr verflechtenden psychischen und physischen Processe ist eine so unermeßliche, diese Processe selbst sind theilweise uns noch so unbekannt und die Verflechtung selbst eine so verwickelte, den Verlauf der einzelnen Fäden verhüllende, der Einfluß zufälliger mitwirkender Umstände ein so bedeutender, daß man froh sein muß, wenn es nur gelingt, den Verlauf der äußern Erscheinungen aufzufassen und ihn einigermaßen genau und vollständig bestimmten historischen Gesetzen unterzuordnen. Das Gleiche gilt von dem eigentlich Geschichtlichen, wenn die Auffassung des Gesetzlichen in der historischen Entwickelung der Dinge innerhalb des eigentlichen Schulunterrichts überhaupt eine Stelle finden kann; und wenigstens zum großen Theil auch für das Geographische. Dazu kommt denn noch, daß auch die Schriftsteller, welche zur Lectüre benutzt werden, wenn sie auf das Gesetzliche in den Erscheinungen sich einlassen, doch auf die historischen Gesetze sich beschränken, und nur selten das Geschehende in seine Grundvorgänge zu zerlegen und die physikalischen Gesetze der letztern zu erkennen versuchen; machen sie aber auch wirklich einmal einen Versuch dazu, so geschieht es doch fast immer auf eine Art und Weise, welche mit der jetzt herrschenden Anschauungsweise durchaus unvereinbar ist. Es ist daher kein Wunder, daß durch den humanistischen Unterricht das Bedürfniß, das Zusammengesetzte in seine Elemente zu zerlegen und die letztern auf eine feste und bestimmte Weise aufzufassen, gar nicht wachgerufen wird; es wird so die Ansicht ausgebildet, daß mit der Auffassung der historischen Gesetze für das Wirkliche die Erkenntniß desselben vollendet sei. Nur so dürfte die Mißachtung der großen Verdienste Newton's um die Erklärung der Planetenbewegungen, welche sich bei Hegel findet, zu erklären sein: Newton's Ableitung der Keppler'schen Gesetze aus dem Gravitationsgesetze wird ja von Hegel als ein mathematischer Luxus betrachtet, der höchstens der Rechnung einige Dienste leisten kann, aber die Einsicht in das eigentliche Wesen des Vorganges nur verdunkelt. Es mag noch daran erinnert werden, daß auch Goethe's gewiß nicht zu unterschätzende naturwissenschaftlichen Verdienste auf die Feststellung der historischen Gesetze der Erscheinungen sich

beschränken: die eigentlich physikalische Erklärung der vorliegenden Thatsachen scheint ihm sogar widerwärtig gewesen zu sein.

In der oben gegebenen Auseinandersetzung der Unterschiede zwischen der, wie wir der Kürze wegen sagen wollen, humanistischen und realistischen wissenschaftlichen Weltanschauung sind vorzugsweise die Mängel der ersteren hervorgehoben worden. Es ist indessen keineswegs die Meinung, daß die humanistischen Studien etwa gegen die realistischen in den Hintergrund treten sollten: aus andern Gründen, die hier wohl als bekannt vorausgesetzt werden können, ergiebt sich vielmehr, daß bei einem Jugendunterricht, welcher erziehend wirken soll, auf sie immer das Hauptgewicht gelegt werden müsse. Aber auch schon aus dem in diesem Aufsatze festgehaltenen Gesichtspunkte ergeben sich gewisse Mängel der rein realistischen Bildung, welche die Beschränkung auf sie oder auch nur eine einseitige Hervorhebung derselben verbieten: diese müssen daher zunächst hier einer nähern Untersuchung unterzogen werden.

Wir können an den zuletzt erwähnten Punkt, an den Unterschied zwischen historischen und physikalischen Gesetzen anknüpfen. Wenn das historische Gesetz einer Erscheinung festgestellt ist, so liegt noch immer die Aufgabe vor, sie auch zu erklären, d. h. sie als eine Verflechtung einfacherer Vorgänge darzustellen, welche festen physikalischen Gesetzen unterliegen. Aber nur in verhältnißmäßig sehr seltenen Fällen gelingt diese Erklärung einigermaßen vollständig; sie gelingt in der Regel nur dadurch, daß man zahlreiche Nebenumstände, welche auf den schließlichen Erfolg einen verhältnißmäßig nur unbedeutenden Einfluß ausüben, vollständig aus den Augen läßt. So können bei der Bestimmung der Planetenbewegungen jene magnetischen und widerstehenden Kräfte, von denen oben die Rede war, ja es können die Anziehungen entfernterer oder kleinerer Weltkörper ganz außer Acht gelassen werden: wenn sie auch die Planeten hunderte oder tausende von Fußen von ihrer Bahn ablenken, so sind das doch Größen, die sich unserer Beobachtung gänzlich entziehen. Aber auch die Berechnung der Störungen, welche nothwendig in Betracht gezogen werden müssen, ist bekanntlich eine außerordentlich schwierige: sie kann nicht mit absoluter Genauigkeit, sondern nur angenähert ausgeführt werden. Die Bewegung eines Staubkörnchens, einer Flüssigkeitsmasse entzieht sich jeder genauen Berechnung, da die Verflechtung der einzelnen Vorgänge eine so verwickelte ist, daß menschliche Kraft nicht ausreicht, um sie zu entwirren und das Ergebniß jedes einzelnen durch Rechnung zu verfolgen; bei den Vorgängen in organischen Wesen besteht die Erklärung in der Regel mehr darin, daß man den Weg nachweist, auf welchem man sie zu erklären hoffen kann, als daß man die Erklärung wirklich leistet. Namentlich in Allem, was Menschen und menschliche Verhältnisse anbetrifft, tritt diese Schwierigkeit augenfällig hervor: zu der, welche aus der unermeßlichen Verwickelung der in Betracht kommenden Processe sich ergiebt, gesellen sich noch die andern, daß man nur selten die physikalischen Gesetze, denen die einfachen Vorgänge folgen, mit hinreichender Genauigkeit kennt, und daß, wegen der ungemeinen Beweglichkeit der Verhältnisse, Umstände in besondern Fällen einen sehr bedeutenden, ja entscheidenden Einfluß ausüben, welche in der Regel so gut wie gar keinen besitzen.

Bei dem realistisch Gebildeten macht sich nun aber das Bedürfniß geltend, das in der Erfahrung Vorliegende auch zu begreifen, es auf eine ähnliche Weise zu begreifen, wie etwa das Hervorgehen einer geometrischen Construction

aus ihren einfachen Elementen. Da jedoch die Gesammtheit der bedingenden Umstände zu umfangreich ist, als daß man alle oder auch nur die hervorragendsten der aus ihnen entspringenden Entwickelungsreihen im Gedanken festhalten und im Gedanken in ihren Erfolgen gegen einander abwägen könnte: so liegt die Verführung nah, eine oder einige wenige von ihnen, die gerade vorzugsweise bedeutend erscheinen, festzuhalten und, blind gegen die Erfahrung, die Folgen der übrigen geradezu in Abrede zu stellen. Allerdings lehrt dem realistisch Gebildeten gerade seine wissenschaftliche Bildung, die Erfahrung sorgsam zu beachten und in ihr den alleinigen Ausgangspunkt aller Erkenntnißbildung zu setzen. Aber nur zu leicht betrachtet er allein das als durch die Erfahrung gegeben, was sich sehen und greifen, was sich messen und wiegen läßt; ihm fehlt der historische Sinn, der auch das Geistige unbefangen aufzufassen und rein im Geiste und ohne sinnliche Hülfsmittel gegen einander abzuwägen versteht. Sowie in Mathematik und Physik einige wenige Grundsätze das ganze Gebiet beherrschen, so klammert der bornirte Realist sich auch auf geistigen Gebieten an ein oder wenige Prinzipien an, die vielleicht an und für sich richtig sein mögen, aber es doch nur neben andern sind, so daß oft gerade das Gegentheil von dem stattfindet, was ihnen zu Folge wirklich sein müßte. Er läßt sich durch die Folgerungen leiten, welche er aus seinen Prinzipien zieht; und nicht durch den feinen historischen Tact, der, ohne auf die Grundsätze zurückzugehen, doch dasjenige vorher zu sehen vermag, was unter gegebenen Umständen sich entwickeln wird. So zeigt sich gerade bei Mathematikern und Naturforschern, freilich lange nicht bei ihnen allein, wenn sie sich auf sociale, politische oder religiöse Fragen einlassen, jene einseitige und beschränkte Verständigkeit, welche immer auf dem Wege ist, das größte Unheil anzurichten. Daß aber jener historische Sinn und historische Tact, soweit er sich auf geistige und von dem Geistigen abhängende Dinge bezieht, nur durch humanistische Studien ausgebildet werden kann, bedarf wohl kaum eines ausführlichen Beweises.

Ueberhaupt: Wenn es sich um die wissenschaftliche Auffassung eines größeren Ganzen aus Natur oder Menschenleben handelt, so muß die Erkenntniß der historischen Gesetze des Seienden und Geschehenden der Einsicht in das Hervorgehen des zusammengesetzten Erfolgs aus seinen Elementen vorangehen, wenn es nicht überhaupt bei ersterer sein Bewenden haben muß. Nur in seltenen Fällen ist es möglich, das Zusammengesetzte gleichsam a priori aus seinen Elementen zu construiren. Nun geht zwar ein großer Theil der Naturwissenschaften von solchen historischen Gesetzen aus — man braucht nur an die beschreibenden Naturwissenschaften, an Anatomie und Physiologie, an Meteorologie u. s. w. zu denken —; aber das selbstthätige Auffinden derselben liegt meistentheils ganz außerhalb der Grenzen des Schulunterrichts; ja es ist innerhalb ihrer nur selten möglich, dem Schüler eine auf eigenes Beobachten und Denken gegründete Ueberzeugung von ihrer Richtigkeit und Angemessenheit zu verschaffen. Sie gewinnen ihre wahre Bedeutung erst dadurch, daß es mit ihrer Hülfe möglich wird, ein reiches empirisches Material zu überschauen und geistig zu durchdringen. Das letztere kann aber oft gar nicht herbeigeschafft werden; und wenn man es auch herbeischaffen könnte, so dürfte man es doch dem Anfänger nicht darbieten, ohne ihn zu erdrücken Eine wahrhaft genetische Entwickelung der naturhistorischen Systeme z. B., welche ja auch solche histo-

riſche Geſetze enthalten, iſt, wie ſchon früher angedeutet, geradezu unmöglich; denn das Bedürfniß nach ihnen erwacht nur in demjenigen und nur derjenige kann eine begründete Ueberzeugung von ihrer Angemeſſenheit gewinnen, welcher eine große Zahl einzelner Naturproducte ſchon genauer kennen gelernt hat, welcher ſich von der ſcheinbar ungeordneten Maſſe erdrückt fühlt, für welchen ſich daher durch die Einſicht in das Syſtem das wüſte Haufwerk in ein wohlgegliedertes und in allen ſeinen Gliedern wohl zuſammenhängendes Ganzes verwandelt. Innerhalb der Naturwiſſenſchaften müſſen daher die hiſtoriſchen Geſetze dem Schüler als etwas Poſitives *gegeben* werden: man kann ihn wohl zum *Verſtändniß* derſelben bringen, ohne daß er ſie aber doch wahrhaft und ihrer Bedeutung nach begreift. Außerdem ſtehen die für die Naturerſcheinungen geltenden hiſtoriſchen Geſetze, namentlich ſoweit ſie innerhalb des Schulunterrichts Berückſichtigung finden können, dem Geiſtigen zu fern, als daß durch die Beſchäftigung mit ihnen der hiſtoriſche Sinn und der hiſtoriſche Tact für Geiſtiges geweckt und weſentlich gefördert werden könnte. In beiden Beziehungen können und müſſen daher die humaniſtiſchen Studien — mögen ſie ſich nun auf das rein Sprachliche beziehen oder auf das, was in der Sprache ſeinen Ausdruck gefunden hat — nicht allein ergänzend eingreifen, ſondern vielmehr die eigentlich grundlegende Arbeit übernehmen. Das rein ſprachliche Material iſt verhältnißmäßig leicht herbeizuſchaffen; das, was in der Sprache ſeinen Ausdruck gefunden hat, iſt — jedes einzelne für ſich — von Werth und Bedeutung und wohl geeignet, das Intereſſe zu erwecken: das Durcharbeiten eines reichen Materials braucht das Gefühl des Ueberdruſſes nicht zu erwecken, was bei dem Durcharbeiten einer großen Maſſe naturwiſſenſchaftlicher Daten nur zu leicht eintritt, ſo lange man ihre Bedeutung für ein größeres Ganzes des Wiſſens nicht zu erkennen vermag. Das erſtere, das Sprachliche, ſteht mit dem Geiſtigen in engſter Beziehung; das letztere, das was in der Sprache ſeinen Ausdruck findet, iſt das Geiſtige ſelbſt. So können wir ſchon in dieſer einen Beziehung dem Humanismus ſeinen alten Ruhm nicht nehmen, eine der Hauptgrundlagen für jede gediegene wiſſenſchaftliche Bildung zu legen.

Nach den Anſchauungen des Realismus — und er wird in dieſer Beziehung wohl recht haben — iſt der Zuſammenhang zwiſchen den Ideen nicht immer und ohne weiteres ein getreues Abbild des realen Zuſammenhanges zwiſchen ihren Objecten; die Ideen haben an und für ſich und ohne weiteres keine Macht über das, was in Wirklichkeit iſt und geſchieht. Aber doch wird ſelbſt der nüchternſte Realiſt den Gedanken nicht ganz von ſich fern halten können, daß ein gewiſſer logiſcher Zuſammenhang zwiſchen Begriffen in den Dingen dieſer Welt einen, wenn auch vielleicht nur undeutlichen Ausdruck finde. Er wird dieſem Gedanken, wenn er ihn auch grundſätzlich verwirft, wider Willen einen Einfluß auf ſeine Weltanſchauung verſtatten. Wenn auch niemand einen logiſchen Weltplan genau darzuſtellen vermag, ſo wird doch die Vorausſetzung von dem Vorhandenſein eines ſolchen ein regulatives Princip für das Denken bilden. Die verſchiedenen naturhiſtoriſchen Syſteme werden ja immer noch — wenn auch vielleicht nur unwiſſentlich und im Geheimen — als Verſuche betrachtet, einzelne Bruchſtücke dieſes Weltplans klarer und beſtimmter vor Augen zu legen; und ſelbſt die bekannte Phraſe von der Logik der Thatſachen deutet hin auf die ſtillſchweigende Annahme eines logiſchen Zuſammenhanges zwiſchen

den weltgeſchichtlichen Begebenheiten. Mag es indeſſen hiermit ſein wie es will, eins läßt ſich auf keine Weiſe in Abrede ſtellen: Ueber die Erkenntniß deſſen, was iſt und geſchieht, erheben ſich mit unantaſtbarer Autorität die Ideen deſſen, was ſein und geſchehen ſollte. Niemanden iſt es möglich, den Lauf der Dinge und Begebenheiten fortwährend mit kalter Gleichgültigkeit zu verfolgen: unwillkürlich regt ſich in jedem — wenn auch nicht in jedem in gleicher Stärke und auf dieſelbe Weiſe — ein Urtheil über den Werth und die Würde deſſen, was er vor ſich ſieht, ein Urtheil, welches durchaus unabhängig iſt von allen ſelbſtiſchen Intereſſen, von allen Rückſichten auf eigenes Wehe und Wohl, welches wohl überhört oder mißachtet, deſſen Gültigkeit aber auf keine Weiſe in Abrede geſtellt werden kann. Die unbedingte Berechtigung einer idealen Anſchauung der Dinge in dieſem Sinne des Wortes kann kein vernünftiger Realismus verkennen; und trotz alles Widerſtreites der Anſichten und Meinungen, welchen wir täglich vor uns ſehen, iſt die Ueberzeugung unabweisbar, daß eine allgemein gültige Norm jener Beurtheilung zu Grunde liege, in deren Anwendung man wohl fehlgreifen könne, welche aber an und für ſich über allem Zweifel erhaben, welche für jeden und in allen Fällen gültig iſt.

Sowohl der einzelne Menſch wie auch ein ganzes Volk gehen unfehlbar dem Verderben entgegen, wenn eine ſolche ideale Anſchauung der Dinge in ihnen nicht mehr in lebendiger Wirkſamkeit ſich regt, wenn das Gewicht der ſelbſtiſchen Intereſſen ſie erſtickt, wenn das Streben nach Genuß, von welcher Art er auch ſein mag, das alleinige Motiv des Wollens und Handelns bildet, ausſchließend die Geſinnung beſtimmt. Mag dann das materielle Wohlergehen vielleicht auch noch gedeihen können — obgleich ſelbſt dieſes mehr als zweifelhaft iſt —, die innere Würde iſt doch verloren: einem Menſchen, wie einem Volke, welche nichts Höheres kennen als Wohlergehen und Genuß, können wir keine Achtung mehr zollen. Was nicht zum aufgegebenen Theil des Volkes gehören will, muß einen Reſt idealer Intereſſen in ſeinem Innern bewahren; der gebildete Theil der Nation muß ſie immer reiner erfaſſen, in ſeinem Leben zu immer höherer Geltung, zu immer höherer Wirkſamkeit bringen. Eine geſunde praktiſche Philoſophie zeigt jedoch, daß die Beurtheilung, auf welche die ideale Auffaſſung der Dinge ſich gründet, unmittelbar gebunden iſt an das Vorſtellen des zu Beurtheilenden und ohne weitere bewußte Vermittelung aus ihm ſich ergiebt. Sie iſt daher durchaus unabhängig von der Art und Weiſe, wie das zu Beurtheilende entſtanden iſt, ja ſogar unabhängig von ſeiner Möglichkeit oder Unmöglichkeit. Der edle Menſch wird dadurch nicht weniger edel, daß ſein Charakter das Ergebniß einer unter den gegebenen Umſtänden nothwendigen Entwickelung iſt; meine Achtung vor ihm wird dadurch nicht vermindert, daß ich begreife, auf welche Weiſe er das geworden iſt, was er iſt. Aber ebenſo wahr iſt es, daß die Beurtheilung erſt dann hervortritt, wenn man das zu Beurtheilende in ſeiner Geſammtheit, gleichmäßig in allen ſeinen Theilen vorſtellt; nicht, wenn man erſt auf den einen und dann auf den andern ſeiner Theile allein oder doch vorzugsweiſe ſein Augenmerk richtet: dann mag man die Schönheit oder die Würde der einzelnen Theile, aber nicht die des Ganzen erkennen. Die Beurtheilung iſt gebunden an das vollendete Vorſtellen des zu Beurtheilenden und tritt nur inſoweit hervor, als es zu einem ſolchen vollendeten Vorſtellen kommt. Der Botaniker, welcher die Staubfäden

einer Blüthe zählt oder die Formen der einzelnen Theile der Pflanze genau aufzufaſſen ſucht, der Phyſiolog, welcher eine Einſicht zu gewinnen ſucht in die einzelnen Vorgänge, welche die Entwickelung der Pflanze bedingen: ſie haben, inſoweit ſie damit beſchäftigt ſind, keinen Sinn für die Schönheit ihrer Blüthe. Der Aſtronom, welcher die Bahn eines Planeten berechnen oder durch Beobachtung feſtſtellen will, darf ſich nicht in die Bewunderung des Sternenhimmels verlieren, ſondern muß ſein Augenmerk auf die Zahlen ſeiner Rechnung, auf das Fadenkreuz ſeines Fernrohrs und ſeine Pendeluhr richten. Daraus geht hervor, daß diejenige Sinnesweiſe, welche darauf gerichtet iſt, ein zuſammengeſetztes Ereigniß in die einfachen Grundvorgänge, aus deren Verflechtung es hervorgeht, zu zerlegen und die phyſikaliſchen Geſetze für ſie feſtzuſtellen, wenig geeignet iſt, das Ereigniß aus dem idealen Geſichtspunkte zu betrachten. Soll die Würde oder Unwürde des Seienden und Geſchehenden ſich geltend machen, ſo muß die phyſikaliſche Auffaſſung der Dinge weichen und die hiſtoriſche an ihre Stelle treten; die hiſtoriſche liegt wenigſtens der ethiſchen und äſthetiſchen bei weitem näher als die rein phyſikaliſche. Hierzu kommt indeſſen noch ein Andres. Die ideale Weltanſchauung beſteht nicht allein in der Würdigung des Seienden und Geſchehenden; ſondern es iſt ein weſentliches Moment derſelben, daß ſie die Ideen dem wirklich Beſtehenden als Norm oder Muſter gegenüberſtellt. Die Ideen enthalten die Forderung in ſich, daß das Beſtehende nach ihnen ſich richten *ſollte*. Die Berechtigung zu dieſer Forderung gründet ſich aber ganz allein auf die Würde des in ihnen Vorgeſtellten oder Gedachten und iſt durchaus unabhängig von der Möglichkeit oder Unmöglichkeit ſeiner Verwirklichung. Sie ſchließt außerdem den mehr oder weniger feſten Glauben in ſich, daß die Ideen auf irgend eine Weiſe einen beſtimmenden Einfluß ausüben auf den wirklichen Lauf der Begebenheiten. Jenes freie Operiren mit Gedanken und Begriffen, welches abſieht von den realen Beziehungen und Bedingungen des in ihnen Gedachten, welches oben als eine Schattenſeite der auf rein humaniſtiſcher Schulung ruhenden Bildung dargeſtellt wurde, erweiſt ſich in dieſer Beziehung als ein Vorzug derſelben. Das Ideale muß erſt im freien Denken erſchaffen werden, ehe es als etwas, das Wirkliche an innerer Würde Uebertreffendes erkannt werden kann. Die engen Schranken der Wirklichkeit müſſen beſeitigt werden, wenn man ſich zu dem Idealen erheben will; nur darf man, wenn man nicht in leere und wüſte, durchaus thörichte Phantaſtereien verfallen will, ſich nicht auch hinwegſetzen über die ewigen Normen des Schönen und Guten. Wenn die Ideen auch keiner Stütze bedürfen in der Möglichkeit des von ihnen Geforderten, ſo müſſen ſie ſie doch beſitzen in ihrer eigenen Würde. Und die Spuren von dem Einfluß der Ideen auf das Wirkliche, auf welche ein vernünftiger Glaube an ihre Macht allein ſich gründen kann, zeigen ſich nicht etwa in den phyſikaliſchen Geſetzen der einfachen Vorgänge. Aus ihnen könnte ebenſo gut ein vernunftloſes Chaos hervorgehen als das geordnete Ganze, welches wir vor uns ſehen. Die Spuren einer Einwirkung vernünftiger Ideen zeigen ſich vielmehr erſt in der Art und Weiſe, wie jenen Geſetzen gehorchend größere Ganze ſich bilden, deren Weſen und Entwickelung wir in der Regel nur durch hiſtoriſche Geſetze aufzufaſſen vermögen. Endlich — und das iſt ein Hauptpunkt — muß noch hervorgehoben werden, daß, wenn oben eine idealiſtiſche Anſchauungsweiſe der Dinge als etwas dem Menſchen Unentbehrliches bezeichnet wurde, damit vor allen

Dingen diejenige gemeint ist, welche sich auf das Geistige und das damit in enger Beziehung stehende Ethische bezieht: Geistiges und Ethisches findet aber vorzugsweise seinen Ausdruck in der Sprache und durch die Sprache; Sprachstudien und die mit ihnen verbundene Lectüre sind daher das Hauptmittel, um in dem Jüngling ein eingehendes Verständniß des geistigen Lebens zu erwecken und ihm die Fähigkeit zu geben, sich zu den auf dasselbe sich beziehenden Idealen zu erheben.

Aus diesen Gründen — denen wir noch manche andere hinzufügen könnten, wenn es uns nicht zu weit von unserm jetzigen Gedankengang abführen würde — müssen die humanistischen Studien den Mittelpunkt des Jugendunterrichtes bilden. Da aber die aus den realistischen Studien hervorgehende Weltanschauung nicht allein factisch vorhanden ist und einen bedeutenden Einfluß auf das ganze geistige Leben ausübt, sondern auch — wie in dem Vorigen nachgewiesen sein dürfte — ihr Vorhandensein und ihr Einfluß wohlberechtigte sind; da sie eine nothwendige Ergänzung und ein unentbehrliches Correctiv der an den Humanismus sich anschließenden bildet: so muß den realistischen Unterrichtsfächern in den Unterrichtsanstalten, aus denen die eigentlich wissenschaftlich Gebildeten hervorgehen sollen, ein größerer Raum gewährt und eine intensivere Wirkung verschafft werden, als es bis dahin geschehen ist. Es muß diese Forderung gestellt werden nicht in Beziehung auf diejenigen, welche sich späterhin den realistischen Fächern zuwenden — denn für diese wird die nothwendige Ergänzung durch den Realismus sich schon von selbst ergeben —, sondern gerade in Bezug auf die, welche späterhin sich allein auf humanistische Studien beschränken werden; also in Bezug auf künftige Geistliche, Juristen, Philologen, Philosophen u. s. w. Es muß das gerade deshalb gefordert werden, damit diejenigen, welchen die auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende Pflege des Geistigen und Ethischen anvertraut ist, auch die Bedürfnisse der eine andere Bildungsrichtung Verfolgenden zu erkennen im Stande sind, damit sie die Punkte in jenem andern Gedankenkreis aufzufinden vermögen, in denen er den idealistischen Anschauungen zugänglich ist, ja zu ihnen drängt. Geschieht dieses nicht, so ist die dringende Gefahr vorhanden, daß jene beiden Hauptrichtungen zum Schaden der Wissenschaft und des geistigen Lebens unseres Volkes zusammenhangslos auseinanderfallen, daß jede von ihnen verkümmert, indem ihr die Wurzeln abgeschnitten werden, durch welche sie aus der andern die ihr unentbehrliche Nahrung ziehen muß.

Die Lösung der allerdings recht schwierigen Aufgabe, wie beide Bildungsrichtungen zu dem ihnen gebührenden Rechte kommen können, ohne doch die Jugend zu überlasten, muß denen überlassen bleiben, welche das Gymnasium aus eigener Erfahrung genauer kennen. Hier mögen in Bezug auf sie nur einige wenige Bemerkungen folgen. Der Mathematik, dieser unentbehrlichen Vorbedingung einer jeden naturwissenschaftlichen Weltanschauung, ist auf unsern Gymnasien wohl hinreichender Raum gegönnt; es müßten in dem mathematischen Unterricht derselben jedoch noch einige Gegenstände aufgenommen werden, die jetzt allgemein von ihm ausgeschlossen sind. Ein einigermaßen eingehendes Studium der Physik ist heutzutage kaum noch möglich ohne Kenntniß der ersten Elemente der höhern Analysis. Sie sind, wenn man sich auf das Nothwendigste beschränkt, für einen 16—18jährigen jungen Mann gewiß nicht zu schwer zu begreifen, und es dürfte bei zweckmäßiger Methode durch Weg-

laſſung andrer, weniger wichtiger Sachen ohne Vermehrung der Stundenzahl für ſie die nöthige Zeit gewonnen werden können. Zu dem, was weggelaſſen werden könnte, gehören die höhern (cubiſchen) und diophantiſchen Gleichungen, die Wahrſcheinlichkeitsrechnung, die Kettenbrüche, die Kegelſchnitte (das Unentbehrlichſte von ihnen kann zu Beiſpielen für die Differenzial- und Integralrechnung verwendet werden) u. ſ. w. Auch die neuere Geometrie, trotz ihres ſonſtigen hohen Werthes, bildet doch zur Zeit noch kein ſo unentbehrliches Werkzeug zur Auffaſſung natürlicher Vorgänge wie die Grundbegriffe der höhern Analyſis. Die Uebungen im Buchſtabenrechnen könnten ebenfalls wohl mehr eingeſchränkt werden, als es jetzt Gebrauch zu ſein ſcheint: es kömmt ja nicht darauf an Mathematiker zu bilden, welche ſich in allen Fällen zu helfen wiſſen, ſondern nur den Schüler in den Stand zu ſetzen, dem ſpätern Unterrichte zu folgen. Was den phyſikaliſch-chemiſchen Unterricht anbetrifft, ſo ſind die Kenntniſſe, welche der Schüler gewinnt, von dem hier feſtgehaltenen Geſichtspunkte aus betrachtet, nur Nebenſache: die Hauptſache iſt die Einführung in die realiſtiſche Anſchauungsweiſe. Er darf daher nicht zu ſpät beginnen, damit er lange genug fortgeſetzt werden kann, und damit er die entgegengeſetzte Auffaſſung nicht ſchon zu feſt ausgebildet vorfindet, obgleich nicht zu verkennen iſt, daß das rechte Intereſſe für ihn erſt in ſpätern Jahren erwacht; er müßte daher wohl ſchon in Tertia beginnen. Um einige Zielpunkte deſſelben zu bezeichnen, ſo müßte er in der einen Richtung fortgeführt werden bis zu einer auf mathematiſcher Grundlage ruhenden Einſicht in die Grundlehren der Mechanik, ſo daß der Schüler zum Verſtändniß des Geſetzes von der Erhaltung der Kraft gelangt, und zu den Elementen der Aſtronomie; in der andern Richtung bis zu den hauptſächlichſten modernen Theorien der Chemie in ihrer Verbindung mit der neuern Wärmelehre. Eine Hauptſchwierigkeit in Bezug auf den letzten Punkt dürfte ſein, zu einer Einſicht in jene Grundlehren zu gelangen, ohne ſich doch zu ſehr in chemiſche Einzelheiten zu verlieren. Mit dieſen Andeutungen mag es hier ſein Bewenden haben: die Ausarbeitung einer recht brauchbaren Schulphyſik für Gymnaſien, in welcher die hier dargeſtellten Grundgedanken eine zweckmäßige Ausführung fänden, die außerdem die übrigen Theile der Phyſik, Optik und Elektricitätslehre, auch behandeln müßte, würde jedenfalls keine leicht zu löſende Aufgabe ſein.

Verlag von J. Bacmeister in Eisenach.

Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium verfaßt von Dr. Theodor Gelbe, Realschuldirektor in Stollberg i. S. Preis 3 ℳ 60 Pf.

Vorwort: Die Muttersprache immer mehr und mehr zu pflegen, in deren Verständniß tiefer einzudringen, deren Schönheiten besser zu erfassen, ist das Streben der neueren Zeit.

Leider vermögen nur wenige das hohe vorgesteckte Ziel vollständig zu erreichen, der größten Zahl fehlen die hierzu geeigneten Hülfsmittel, Unterricht und Lehrbücher. Denn wenn man auch gern zugestehen wird, daß rührige Geister eine Anzahl Lehrbücher der deutschen Sprache geschaffen haben, so wird man doch auch nicht verkennen dürfen, daß einerseits einige, wie Schleicher, zu hohe Forderungen an die Bildung der Leser stellen, oder doch den Boden der jetzigen Sprache zu wenig oder zu leise berühren, und somit jedem, der nicht zum Fache gehört, eine leichte und erfolgreiche Benützung ihrer Werke unmöglich machen; daß viele andererseits wieder zu wenig vom Althergebrachten sich loszulösen vermögen, weshalb ein Wißbegieriger keine genügende Ausbeute gewinnt.

Es fehlt nach den Erfahrungen, die Verfasser als Gründer und Leiter mehrerer Vereine für deutsche Sprache und als Lehrer zu machen Gelegenheit hatte, ein Buch, das ohne große Anforderungen an das Wissen zu stellen, den gegenwärtigen Stand der deutschen Sprache systematisch und fehlerlos darstellt, von diesem Standpunkte aus aber auch weitere Blicke in die Vergangenheit und Entwickelung der deutschen Sprache eröffnet und ermöglicht, namentlich den nicht genügend bewanderten Lehrer zum Denken und Lernen reizt und leitet, ihm Aufschluß giebt über die Regelmäßigkeiten sowohl als auch über die Unregelmäßigkeiten der Sprache, ja sogar über un- oder außergewöhnliche Ausdrücke und Redeweisen unseres Volkes, unserer Klassiker: ein Buch, das wie dem Lehrer, so dem reiferen Schüler als Grundlage für den deutschen Sprachunterricht in die Hände gegeben werden kann, das aber auch vermöge seiner gesucht einfachen und gemeinverständlichen Fassung von Gebildeten jedes Standes als treuer und zuverlässiger Rathgeber benutzt zu werden geeignet erscheint.

Namentlich hat mir am Herzen gelegen, für die Zöglinge der Lehrerseminare, welche ja in Zukunft die berufenen Heger und Pfleger der deutschen Sprache sein sollen, ein Buch zu schaffen, welches unter der Leitung eines tüchtigen Lehrers ihnen selbst bei Mangel fremdsprachlichen Unterrichts jene grammatische Bildung ermögliche, deren sie für ihren zukünftigen Beruf bedürfen, die ein nöthiger Schmuck jedes Gebildeten ist.

Diesen Zweck soll vorliegendes Büchlein verfolgen, es soll aber auch dazu dienen, diejenigen, welche es benutzen, zu belehren über das, was jetzt als eine Besserung der deutschen Sprache und als eine Erleichterung in deren Gebrauche von hervorragenden Männern erstrebt wird, und somit soll es deren Ideen in weiteren Kreisen Bahn zu brechen bemüht sein. Deshalb ist das Büchlein in lateinischen Lettern gedruckt, deshalb hat Verfasser die Schreibweise, welche von den bedeutendsten Gelehrten Deutschlands in Berlin aufgestellt wurde und welche einst die Schreibweise des einigen Deutschen Reiches werden soll, möglichst in Anwendung gebracht.

Ob das Buch diese Ziele zu fördern geeignet sei, ob der Verfasser den rechten Weg eingeschlagen, die besten Mittel angewendet hat, das möge der geneigte Leser entscheiden, der Erfolg lehren.

Deutsche Gedichte. Eine Mustersammlung für mittlere und höhere Schulen sowie zum Privatgebrauch. Nebst Anhang: Die Verslehre. — Die Dichtungsgattungen. — Die Bildlichkeit der Poesie. — Kurze Biographien der Dichter. Herausgegeben von Wilhelm Fricke. 28 Bogen gr. 8°. Preis broschirt 3 ℳ 20 Pf., gebunden mit Titel 3 ℳ 60 Pf.

Eine Zuschrift an die Verlagshandlung sagt: „Mit größtem Interesse habe ich Einsicht genommen in Fricke's Gedichtsammlung; es ist eine reiche, wohlgeordnete und mit richtigem Geschmack und pädagogischem Blick getroffene Auswahl, die in vortheilhaftester Weise auch die neueste Zeit berücksichtigt. Der Herausgeber hat sich die Aufgabe gestellt, nicht allein den Entwickelungsgang der deutschen Poesie in einen übersichtlichen Rahmen zu fassen und die Schüler und Schülerinnen mit den hervorragenderen Dichtern und den Gattungen der Dichtung vertraut zu machen: er war auch bestrebt, das Beste, und nur dieses allein ist gut genug für die Jugend, mit dem Schulgemäßen zu vereinigen. Daß ein solches Buch auch denen, welche sich mit dem Gange und dem Schönsten deutscher Dichtung durch Selbststudium bekannt machen wollen, solchen, die aus innerem Drange gern in Poesien sich vertiefen, eine willkommene Gabe sein wird, bezweifeln wir keinen Augenblick. Der Anhang, welcher die methodische und leicht faßliche Darstellung der Bildlichkeit der Poesie, der Vers- und Gattungslehre nebst den Biographien der Dichter enthält, wird dazu dienen, den Werth dieses Buches sowohl für den Privat- wie Schulgebrauch zu erhöhen." — Da es durch das sorgfältigste Arrangement des Satzes ermöglicht worden ist, zugleich die reichhaltigste Sammlung herzustellen, dürfte das Buch vor älteren ähnlichen Werken entschieden den Vorzug verdienen. Inhalts-Verzeichnisse, alphabetisch nach den Anfangszeilen der Gedichte und chronologisch nach Dichtern und Inhalt geordnet, erhöhen die praktische Verwendbarkeit.

Handbuch der Allgemeinen Literaturgeschichte von C. S. Wollschlaeger. Zweite Ausgabe. Preis 4 ℳ 80 Pf. Elegant gebunden 6 ℳ

Der Verfasser beabsichtigt mit dem vorliegenden Werke eine kurzgefaßte Uebersicht über die Gesammtliteraturgeschichte als praktisches Hülfs- und Nachschlagebuch zu geben, und man muß gestehen, daß er die Aufgabe, die er sich gestellt, recht glücklich gelöst hat. In klarer übersichtlicher Darstellung werden die irgendwie bedeutenden Dichter und Literatur-Erzeugnisse sämmtlicher Culturvölker angeführt und nach dem heutigen Stande der Wissenschaft kurz und durchweg treffend charakterisirt, so daß es wohl zu bescheiden ist, wenn die Vorrede hervorhebt, es sei vor Allem darauf angekommen, ein passendes Uebersichtsschema zu schaffen. Wir empfehlen das Werk, das trotz seiner schlichten Art ein ebenso scharfes wie anziehendes Bild von dem allmäligen Gange der Geistesbildung und Culturentwickelung der einzelnen Völker entwirft, auf's Beste. Der Schluß bringt ein ausführliches Namen- und Sachregister.

Goethe's dramatiſche und epiſche Hauptwerke, kurz erläutert und beurtheilt von Carl Hoheiſel, Gymnaſial-Direktor. Preis 2 ℳ 40 Pf., eleg. geb. 3 ℳ 40 Pf.

Eine Schrift, die in gedrängter Kürze, in einer leicht faßlichen, auch einem weiteren gebildeten Leſerkreis zugänglichen Form und Sprache eine eingehende Erklärung und äſthetiſche Würdigung aller poetiſchen Hauptwerke Goethe's zuſammen enthält, dürfte hoch willkommen ſein.

Melchior Merle's Reimchronik von Eiſenach, Thüringen und Heſſen. Herausgegeben von Dr. H. Müller, Unterbibliothekar in Marburg. Preis 1 ℳ

Nach einer ungedruckten Handſchrift, vom Herausgeber in der Marburger Univerſitätsbibliothek aufgefunden. Ein intereſſanter Beitrag zur Thüringiſchen, vorzugsweiſe Eiſenachiſchen Lokalgeſchichte. Die Reimchronik ſtammt aus dem Ende des 16. Jahrhunderts, beginnt die Erzählung aber ſchon mit dem Jahre 450. Sie iſt ein reicher Beitrag zur Denk- und Anſchauungsweiſe jener Zeit, und in kulturhiſtoriſcher Beziehung ſind einige Stellen von größtem Werthe. Der Herausgeber hat der Chronik eine kurze anſprechende Einleitung vorangeſchickt.

Die Cardinalzahlen des claſſiſchen Alterthums (bis 476 nach Chr.). Von C. S. Wollſchläger. Preis 60 Pf.

Genaue und zuverläſſige, in einem organiſchen Zuſammenhange ſtehende, möglichſt kurze aber auch möglichſt vollſtändige, chronologiſche Ueberſichtstafeln, wiſſenſchaftlich durchgeführt, liefern hier ein durchaus ſyſtematiſches Ganzes über die Geſchichte der beiden Hauptvölker des Alterthums, — der Griechen und Römer.

Genealogiſche Tabellen für die hervortretenden Partieen der Weltgeſchichte. Von C. S. Wollſchlaeger. Preis 1 ℳ 35 Pf.

Dieſes Tabellenwerk ſoll eine ſchon oft gefühlte Lücke ausfüllen, indem die Art der Ordnung und Aufſtellung der dargeſtellten Geſchichtsepochen und die nothwendige Deutlichkeit der Regentenreihen für die Geſammt-Geſchichte der Staaten hier muſtergültig gegeben iſt.

Die Zeitreihe der Päpſte bis auf die Gegenwart. Eine kurzgefaßte chronologiſche Ueberſicht der Geſchichte der Päpſte als hiſtoriſches Hülfsbuch zum Nachſchlagen. Von C. S. Wollſchlaeger. Preis 1 ℳ

Eine kurze Geſchichte der Päpſte, in größter Objectivität und abſoluter Unparteilichkeit. Der Zweck der Arbeit iſt ein rein chronologiſch-inſtructiver, indem hier die Reihe der Päpſte mit vollkommen zuverläſſiger Genauigkeit aufgeſtellt worden iſt.

Beiträge zur Realſchulfrage von Prof. Dr. C. Balzer. Preis 30 Pf.

Die vier kleinen Aufſätze enthalten Urtheile des Verfaſſers über die Unterrichts-Prüfungs-Ordnung von 1859, ihre Wirkung und Weiterentwickelung. Verfaſſer ſteht auf dem Boden der unlateiniſchen Realſchule, iſt ein Gegner der Ausdehnung der Realſchulberechtigungen und legt in III einen Lehrplan für eine Realſchule mit neunjährigem Curſus und nach Fächern getheilten Oberclaſſen vor. IV beſpricht aus reicher Erfahrung den engliſchen, beziehungsweiſe andern ſprachlichen Unterricht.

Specimens of English Literature. Engliſche Lectüre für die oberen Claſſen höherer Lehranſtalten. Herausg. von Prof. Dr. C. Balzer. Preis à Heft 60 Pf.

Auf dieſes Unternehmen möchten wir die Aufmerkſamkeit der Lehrer lenken, da wir glauben, daß ihnen hier ein ſehr brauchbarer Stoff für den Unterricht im Engliſchen geboten iſt. Die bisher erſchienenen 4 Hefte enthalten: I. Vier Kriſen des Papſtthums von Macaulay. II. Shakeſpeare's Leben und Werke nach Thomas B. Shaw. III. Der Beginn des amerikaniſchen Befreiungskampfes aus dem Bancroft'ſchen Werke über die Vereinigten Staaten. IV. Addiſon, Vierzehn Beiträge zum Spectator aus ſeiner Feder. Die Stücke ſind ſämmtlich mit einführenden Einleitungen und ſehr guten erklärenden Anmerkungen verſehen und befolgt der Herausgeber das ſehr praktiſche Syſtem, aus umfangreicheren Werken nur einzelne Hauptſtücke zu bringen, die in ſich doch ein abgerundetes Ganze bilden.

Grundzüge der Poetik. Ein Leitfaden für höhere Schulen. Von Dr. Anton Ohorn. Preis 60 Pf.

Ein gutes, mit klaſſiſchen Beiſpielen gewürztes Buch, das gründliche Belehrung über die Kunſtformen der Poetik giebt.

Leitfaden der Kirchengeſchichte für höhere evangeliſche Schulen, nebſt einer überſichtlichen Darſtellung der wichtigſten Unterſcheidungslehren. Von J. Th. Helmſing, Oberlehrer. Zweite Auflage. Preis 1 ℳ 35 Pf.

Der reiche Inhalt giebt ein leicht überſchaubares Bild von dem geſammten Gange der Kirchengeſchichte und wird dieſe zweite Auflage, gleich der erſten, in höheren Schulen ein willkommenes Lehrbuch ſein. Der äußerſt billig geſtellte Preis erleichtert die Einführung.

Praktisches Rechenwerk

von

A. Lorey, Director der Realschule I. O. in Gera. und **C. Dorschel**, Lehrer der I. Bürgerschule in Eisenach.

Eintheilung und Inhalt.

Die **erste Abtheilung**, von C. Dorschel bearbeitet, umfaßt die Rechenaufgaben für den Elementarunterricht. Vierte Auflage.

I. Heft.	Allseitige Betrachtung u. Anwendung der Zahlen von 1—20	Preis 40 Pf.
II. Heft.	Allseitige Betrachtung u. Anwendung der Zahlen v. 21—100	Preis 40 Pf
III. Heft.	Allseitige Betrachtung und Anwendung der Zahlen über 100	Preis 25 Pf.
IV. Heft.	Die Grundrechnungsarten und die Regeldetri mit ganzen Zahlen	Preis 40 Pf.
V. Heft.	Elemente der Bruchrechnung sowohl der gewöhnlichen, als auch der Decimalbrüche	Preis 25 Pf.
VI. Heft.	Die Grundrechnungsarten und die Regeldetri mit gewöhnlichen und Decimalbrüchen	Preis 35 Pf.
Auflösungen zu den sechs Heften der I. Abtheilung: Aufgaben für den Elementarunterricht		Preis 1 ℳ 20 Pf.

Die **zweite Abtheilung**, von A. Lorey bearbeitet, umfaßt die Aufgaben für das praktische Rechnen: Die höheren Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens.

I. Heft.	Decmalbrüche; Verhältnisse und Porportionen; einfache und zusammengesetzte Regeldetri; Kette; Repartitions- und Mischungsrechnung	Preis 60 Pf.
II. Heft.	Aufgaben zur Procent- und Promillerechnung und zu den angewandten procentischen Rechnungen (Zinsrechnung, Diskontrechnung, Rabattrechnung, Terminrechnung, Münzrechnung, Kurs- und Wechselrechnung)	Preis 45 Pf.
III. Heft.	Das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel; die arithmetischen und geometrischen Progressionen; Logarithmen; Gleichungen; Zinseszins- und Rentenrechnung; Kettenbrüche	Preis 60 Pf.
IV. Heft.	Berechnung der Raumgrößen; Linien, Winkel, geradlinige Figuren; Kreis, Ellipse, Parabel, Würfel, Prisma; Pyramide; Cylinder, Kegel, Kugel; regelmäßige Körper	Preis 60 Pf.

Auflösungen zu den vier Heften der II. Abtheilung: Aufgaben für das praktische Rechnen.

Zu Heft	I	II	III	IV
Preis	60	60	80	60 Pf.

Die **dritte Abtheilung**, von A. Lorey bearbeitet, enthält das Handbuch des praktischen Rechnens . . . . . Preis 4 ℳ

Das ganze Werk ist ursprünglich eine neue Auflage des früheren: „Aufgaben für das praktische Rechnen nebst kurzer Anleitung zur Auflösung derselben, vom Standpunkte der Koncentration aus", nur mit der Umänderung der alten in die neuen Münzen, Maaße und Gewichte des deutschen Reiches und mit der Abänderung, daß die kurze, früher vor den Aufgaben enthaltene Auseinandersetzung zu einem Handbuche erweitert worden ist.

Die ersten sechs Hefte der ersten und die nachfolgenden vier Hefte der zweiten Abtheilung, können für eine Realschule I. und II. O., für höhere Bürgerschulen, Gymnasien, Seminarien und ähnliche Anstalten vollständig gebraucht werden. Aber auch für die Elementar- und Volksschulen sind die sechs Hefte der ersten und die ersten zwei Hefte der zweiten Abtheilung berechnet; ja ich glaube, daß auch das dritte und das vierte Heft mit Auswahl für gehobene Bürgerschulen gebraucht werden können. In der ersten Abtheilung schreitet der Rechenunterricht in anschaulicher Weise vom Einfachsten, der Eins, beginnend, von 1 bis 20, von 21 bis 100 u. s. w. nach Grube'scher Methode sowie nach pädagogischen Grundsätzen zum Zusammengesetzten aufwärts: der Elementarschüler übersieht und bemeistert den Stoff und arbeitet mit Lust und Liebe; die Einheit des Erkennens und des Willens wird erzielt und dadurch in dem Schüler die Kraft entwickelt, sich selbständig weiter zu bilden. Mit der Au-

faſſung und der Veränderung der reinen Zahl iſt ſtets die angewandte Zahl — Beiſpiele aus dem praktiſchen Leben, in ſo weit dieſelben in den Geſichtskreis dieſes Kindesalters fallen und dieſem von Intereſſe ſein dürften, verbunden. Die Aufgaben der zweiten Abtheilung ſind aus dem bürgerlichen, induſtriellen und kaufmänniſchen Leben, aus der Geometrie, Geographie, Phyſik und Chemie genommen und in vier Heften geordnet. Der Stoff iſt ein ſehr zweckmäßiger und führt den Schüler durch die mannigfaltigſten Verhältniſſe, theils ihn zur Wiederholung nöthigend, theils ihn für einen neuen Gegenſtand vorbereitend. Die Aufgaben bieten ein reiches Material und huldigen dem Grundſatze: Der Rechenunterricht ſei vor Allem praktiſch und mache tüchtig fürs Leben. Die Rechenfertigkeit iſt für jeden Gebildeten, welchem Berufe derſelbe auch angehöre, ein dringliches Erforderniß. Der große „Philoſoph des Unbewußten“ hat in einer Schrift für das höhere Schulweſen, zu deſſen Abfaſſung „er ſich berufen gefühlt“ hat, geſagt, daß der Rechenunterricht keine bildende Kraft habe. Nur ihm iſt dieſelbe unbewußt; ſachverſtändige Schulmänner ſetzen die formal bildende Kraft deſſelben in die erſte Linie, den Nutzen und die Unentbehrlichkeit für jeden Beruf in die zweite. Sämmtliche eingekleidete Aufgaben ſind vom Standpunkte der Koncentration aus gewählt und ſind ſicher geeignet, mannichfaches Wiſſen zu verbreiten und zu befeſtigen. Dieſelben ſind nicht, wie in den meiſten Rechenbüchern, in ſolche für Kopf- und Zifferrechnen getrennt, obgleich auf beide Rechnungsarten Rückſicht genommen worden iſt. Man ſieht aus allen Aufgaben, daß das Rechnen immer Denkrechnen ſein ſoll; das Rechnen nach Anſatz und Regel iſt nicht ausgeſchloſſen worden. Die Zahl der Aufgaben iſt ſehr groß, doch iſt die Reihenfolge derſelben in beiden Abtheilungen eine ſolche, daß der Schüler ſich nie dem Mechanismus hingeben kann; jede neue Aufgabe erfordert neues Nachdenken. Zu allen Heften ſind Auflöſungen für den Lehrer vorhanden. Dieſelben ſind bei leichteren Aufgaben ganz kurz und ohne Entwickelung angegeben, bei ſchwereren aber mit vollſtändiger Darlegung. Einigen Aufgaben, beſonders den Gleichungen, ſind die Auflöſungen gleich beigefügt; ob das richtig, darüber ſind die Meinungen verſchieden. Heis gibt dieſelben, Bardey nicht. Auch hat es wohl einen Sinn, die Bedingungen der Aufgabe und die Auflöſung einmal falſch anzugeben.

Das Handbuch, die dritte Abtheilung des Rechenwerkes, iſt jedem Lehrer zu empfehlen. Es kann ſich Jedermann an demſelben über alle weſentlichen Fälle des Rechnens in ebenſo praktiſcher wie wiſſenſchaftlicher Weiſe unterrichten. Auch den Schülern der Prima und Secunda höherer Schulen, ſowie den Zöglingen des Seminars, wird dieſes Buch für die Weiterbildung und Wiederholung ein ſicherer Führer ſein. Vor Allem iſt die einfache, klare, kurze und bündige Darſtellungsweiſe, welche in entwickelnder Methode die Grundlage des praktiſchen Rechnens darlegt, zu rühmen. Das Handbuch giebt eine vollſtändige Anleitung zum praktiſchen Rechnen und geht von den erſten Elementen, wenn auch in mehr wiſſenſchaftlicher Weiſe, aus. Die Art den Generalnenner zu finden iſt allein richtig, wie ſchon der berühmte Mathematiker Unger und in neuerer Zeit Dr. Kober in Meißen in der Zeitſchrift für Mathematik und Naturwiſſenſchaften von Hoffmann nachgewieſen hat. Die Decimalbrüche ſind ſo ausführlich und intereſſant behandelt, wie kaum in einem andern praktiſchen Rechenwerke Ebenſo richtig iſt der Zweiſatz in der einfachen und zuſammengeſetzten Regeldetri, die Kette, die Repartitionsrechnung und beſonders die Miſchungsrechnung, welche durch Raiſonnement und mit Hülfe der Gleichungen, auch der diophantiſchen, erledigt wird. Das neue Maß-, Münz- und Gewichtsſyſtem iſt vollſtändig durchgeführt. Bei der Miſchungsrechnung ſind einzelne Aufgaben nach dem Pfund à 30 Nlth. gerechnet; allein in Hauptſache iſt das Kilogramm mit ſeinen Unterabtheilungen zu Grunde gelegt und iſt der Miſchungs-, Gold- und Silberberechnung demgemäß ein beſonderer Abſchnitt mit lehrreichen Beiſpielen gewidmet worden. Sehr klar und einfach iſt die Lehre von den Gleichungen. Dieſelbe iſt in einem praktiſchen Rechenwerke nothwendig, weil ſich Algebra und praktiſches Rechnen gegenſeitig unterſtützen ſollen. Die diophantiſchen Aufgaben und ihre Auflöſung werden in elementarer und überzeugender Weiſe durch einige Sätze aus der Zahlenlehre eingeleitet, ſo daß dieſelben in einfacher und leichter Weiſe zu löſen ſind. Auch die Umwandlung der einen Zahlform in eine andere, die Grenzen der Zahlen ꝛc. werden in den Aufgaben und Auflöſungen ſehr faßlich angedeutet. Es folgt dann eine ebenſo wiſſenſchaftliche wie praktiſche und deutliche Auseinanderſetzung der Zinſeszins- und Rentenrechnung; die beigefügten Tabellen ſind für den praktiſchen Rechner von großem Vortheil. Ebenſo deutlich und einfach iſt die Darſtellung über die Berechnung der Raumgrößen. Da die Stereometrie ohne Berechnung von Aufgaben und ohne Fertigkeit in derſelben nicht vortheilhaft getrieben werden kann, ſo ſind die über die einzelnen Raumgrößen gegebenen Beiſpiele und Aufgaben als ein Vorzug des Werkes zu bezeichnen. Ebenſo richtig iſt es, daß von den Kettenbrüchen zur Darſtellung von Näherungswerthen in kleinen Zahlen Gebrauch gemacht wird. Von großem Intereſſe für jeden Rechner iſt endlich die Darſtellung der geſchichtlichen Entwickelung des praktiſchen Rechnens, wenn auch eine vollſtändige Geſchichte deſſelben nicht erwartet werden konnte.

So möge denn dieſes Werk, in welchem Wiſſenſchaftlichkeit mit praktiſcher Methode auf's beſte vereinigt iſt, allen Lehren beſtens empfohlen ſein und ſich viele neue Freunde erwerben! Druck, Papier, Preis ſind ſo beſchaffen, daß ſie dem Verleger zur Ehre gereichen und die Einführung des Rechenwerkes auch in dieſer Hinſicht vorzüglich empfehlen. (Central-Organ für die Intereſſen des Realſchulweſens.)

Die
Gewerblichen Fortbildungsschulen
Deutschlands.

Reiseſtudien und Reformvorſchläge
auf Grund eines
den Kgl. Preuß. Miniſterien des Kultus und Handels eingereichten Reiſeberichts

ausgearbeitet von

Dr. Rudolf Nagel,
Realſchul-Oberlehrer, Dirigent der gewerblichen Fortbildungsſchule in Elbing.

Mit 11 Anlagen.

Il faut faire quelque chose.
Dr. Löwe,
im Hauſe der Abgeordneten,
den 14. Febr. 1877.

Preis 3 Mark.

Der Verfaſſer, ſeit 10 Jahren Dirigent einer gewerblichen Fortbildungsſchule, hat durch Unterſtützung von Seiten der Königlichen Miniſterien des Unterrichts und des Handels Gelegenheit gehabt, die außerpreußiſchen deutſchen gewerblichen Schulen zu beſuchen. Die Ergebniſſe dieſer Reiſen ſtellt er in dem erſten Theile ſeiner Schrift zuſammen, indem er weniger einzelne Schulen, als vielmehr den Charakter ſämmtlicher Schulen eines jeden Landes darſtellt und durch einzelne Beiſpiele dies allgemeine Bild ausführt. Dieſer erſte Theil, die Reiſeſtudien, mit neun werthvollen Beilagen, welche zum Theil ungedruckte, zum Theil nur in beſonderen Gelegenheitsſchriften oder Zeitſchriften zerſtreute Details umfaſſen, beſchäftigt ſich nebenbei auch mit der allgemeinen Fortbildungsſchule, welche überall in Süddeutſchland den Hintergrund für die gewerbliche bildet, und giebt genau die Geſetze an, welche das Fortbildungsſchulweſen regeln. Es giebt ſomit dieſe Reiſeſtudie ſowohl ein allgemeines Bild deſſen, was in Beziehung auf gewerbliches Fortbildungsſchulweſen in dem nichtpreußiſchen Deutſchland geleiſtet wird, und enthält das zur vollſtändigen Orientirung über dieſe Frage für Nichtfachmänner nöthige Material, quellenmäßig belegt, als ſie auch für Communen, Vereine, welche gewerbliche Schulen errichten wollen, eine erwünſchte Ueberſicht über Lehrpläne, Ziele und Koſten ſolcher Schulen aus den verſchiedenſten Orten Deutſchlands bietet.

Der zweite Theil beſchäftigt ſich mit dem Zuſtande der betreffenden Schulen in Preußen, und weiſt nach, daß, mit Ausnahme der 1866 zu Preußen gefallenen Provinzen, welche vorher ſchon ein geordnetes Fortbildungsſchulweſen hatten, überall ſonſt die Sache ſehr im Argen liegt. Als Beiſpiele werden die Beſtrebungen auf dieſem Gebiete in den Provinzen Preußen und Schleſien genau ausgeführt.

Der dritte Theil umfaßt einen Rückblick über das Vorhergehende, und erſpart ſomit denjenigen, welche das Detail der beiden erſten nicht ſtudiren, ſondern ſich mit einem ganz allgemeinen Ueberblick begnügen wollen, dieſe Arbeit durch eine überſichtliche Zuſammenſtellung der gewonnenen Reſultate und wirft einige Blicke auf die Verhältniſſe außerdeutſcher Länder. Das Geſammtergebniß iſt, daß Preußen hinter allen Anderen ſo zurück iſt, daß „etwas geſchehen muß."

Der vierte Abſchnitt behandelt nun die Sitzung des preußiſchen Abgeordnetenhauſes vom 14. Februar 1877, giebt eine detaillirte Ueberſicht der gehaltenen Reden und weiſt nach, daß die in den erſten Abſchnitten ausgeſprochene Anſicht auch in den Abgeordneten- und miniſteriellen Kreiſen vollſtändig getheilt wird. Er giebt ein lebhaftes und intereſſantes Bild davon, wie ſelbſt in den maßgebendſten Kreiſen noch ein unſicheres Suchen nach einem Wege zu dem als nothwendig erkannten Ziele ſtattfindet, und wie die Begriffe von der vollſtändigen Klärung noch weit entfernt ſind.

Zu dieſer Klärung der Begriffe nnd der Feſtſtellung des zu erreichenden Zieles will nun der Verfaſſer in dem letzten Abſchnitte beitragen, indem er ſeine Wünſche für die Organiſation der gewerblichen Fortbildungsſchulen in Preußen ausſpricht. Schließlich faßt er dieſe Wünſche in Theſen kurz zuſammen und bittet, dieſelben nicht als den einzig richtigen Weg aufzufaſſen, den er alio gefunden zu haben behaupte, ſondern nur als einen der vielen möglichen Wege, welcher jedenfalls beſſer ſei als keiner. Die Theſen ſollen dazu dienen, in Vereinen oder ſonſtigen paſſenden öffentlichen Verſammlungen diskutirt zu werden. Sie gehen im Weſentlichen hinaus auf:

1) Die Vereinigung ſämmtlicher gewerblicher Schulen unter dem Reſſort des Handelsminiſteriums.
2) Die Einführung der obligatoriſchen allgemeinen Lehrlingsſchule für alle Gewerke.
3) Die Einführung der fakultativ gewerblichen Fortbildungsſchulen.
4) Die möglichſte Begünſtigung von kunſtgewerblichen Fachſchulen.

Der Verfaſſer will in **allererſter Linie zu einer lebhaften Diskutirung dieſer hochwichtigen Frage thatſächliches Material liefern.** Die kurze Inhaltsſkizze zeigt ſchon, daß es ihm gelungen iſt, dieſes Material im reichlichſten Maße, geſichtet und klar, den Leſern vorzuführen.

Pädagogiſche Studien.

Herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein.

16. Heft.

Welcher Antheil gebührt Staat, Schule und Haus an dem Werke der Jugenderziehung?

Ein Beitrag
zur
Verſtändigung über Prinzipien der Erziehung
mit Rückſicht
auf das demnächſt zur Berathung kommende preußiſche Unterrichtsgeſetz.

Von

Dr. Guſtav Radtke,
Prorector an der Fürſtenſchule zu Pleß.

> „Daß die Jugenderziehung die Hauptſorge für den Geſetzgeber ſein müſſe, darüber iſt gar kein Zweifel; und die Staaten empfinden die Vernachläſſigung derſelben zu ihrem Schaden."
>
> Aristot. Polit VIII. 1.

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur und Lehrmittel-Anſtalt.

Digitized by Google

Druck von Fischer & Wittig in Leipzig.

Seinem treuen Freunde

und

einſtigen Obergeſellen am Gymnaſium zu Krotoſchin,

Herrn Franz Nieländer,

Oberlehrer am Königl. Gymnaſium zu Schneidemühl,

widmet dieſe Blätter in dankbarer Geſinnung

der Verfaſſer.

Digitized by Google

Lieber Freund!

Als ich vor einem Decennium das Glück des persönlichen Verkehrs mit Dir genoß, und Du den braven Walter Berger, auf dessen Hügel jetzt schon zum siebenten Male die treue Schwesterliebe frische Blumen pflanzte, und mich, uns Anfänger in der Lehrkunst, Deiner Freundschaft würdigtest, erfuhren wir Jüngeren durch Dich gar manche werthvolle Förderung sowohl in unseren wissenschaftlichen Studien als auch namentlich in der Klärung und Festigung unserer pädagogischen Grundsätze. Wenn wir am Nachmittage des letzten Wochentages den traurig einförmigen Fluren Posens zu entkommen strebten und dem ersten Grenzort im lieben deutschen Vaterlande, dem traulichen Freihan mit seinem verlassenen Schloß im Zopfstil und seinen wenig gepflegten Parkanlagen, zuwanderten, da redeten wir am liebsten von der Schule. Wie oft hast Du auf diesen Spaziergängen in Deiner versöhnenden Art die Strenge und Herbheit meiner übereilten Urtheile gemildert, wie oft meiner jugendlustigen doctrinären Neuerungssucht den Zügel Deiner Ueberlegtheit und der aus einer reichen praktischen Erfahrung gewonnenen Besonnenheit angelegt!

Seitdem bin auch ich ruhiger geworden. Ob Du bei der Lectüre der nachfolgenden Abhandlung, die Dir meine herzlichsten Grüße vom Fuße der Dir wohlbekannten Beskiden überbringen soll, gleichfalls diesen Eindruck von mir gewinnen wirst? Du siehst, daß die Materie, die vor Jahren unseren Unterhaltungen so oft zu Grunde lag, mich noch immer beschäftigt. Der Schmerz, sehen zu müssen, wie viele Kinderseelen theils durch falsche Behandlung im häuslichen Kreise, theils durch directe Vernachlässigung seitens der Eltern wenn nicht geradezu sittlich zu Grunde gehen, so doch den Adel der Seele einbüßen, so daß sie der Wissenschaft, dem Vaterlande und den Idealen verloren gehen, hat durch die Länge der Jahre, in denen ich solche Erfahrungen mache, noch Nichts von seiner Schärfe verloren. Und als vor sechs Jahren jene Briefe über Berliner Erziehung erschienen, welche wir seiner Zeit in brieflichem Gedankenaustausch besprachen, wurde mir immer klarer, daß hier in der That eine wunde Stelle in unserem Volksthum liege, daß aber eine Heilung nur zu finden sei, wenn der Staat selbst nicht nur den Unterricht, sondern auch die Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes unter seine Aufsicht nehme.

„Zur Abwehr gegen Frankreich" schrieb unser Berliner College seine Briefe. Zwar nicht um die Abwehr eines mit den Waffen in der Hand

geführten Angriffs handelt es sich, wohl aber darum, daß der von Frankreich nach Deutschland mehr und mehr übergreifenden Vergnügungssucht bei Zeiten entgegen getreten werde. Wer das Volk bei seinen Nationalfesten, wer die Jugend bei ihren Belustigungen still beobachtet, dem kann es nicht entgehen, daß die Unbefangenheit eines kindlichen Lebensgenusses verschwunden ist, daß dagegen in erschreckendem Maße die Zahl derer wächst, denen das Vergnügen, und zwar gerade das grobsinnliche, das bewußte Endziel alles Strebens darstellt.

In dieser Erscheinung tritt uns nicht eine Krankheit, wohl aber das Symptom einer solchen, und zwar einer bedenklichen entgegen. „Nach Vergnügungen jagt der Mensch", sagt irgendwo E. M. Arndt, „der keine Freude hat." Wir, denen sich die Sehnsucht vieler Generationen unseres Volkes so wunderbar erfüllt hat, die es erleben durften, daß unser so lange von den Nachbarn verspottetes Vaterland sich zur ersten Macht der Welt erhob, sollten keine Freude haben? Und doch ist es in Wahrheit so. Wohl ward unmittelbar unter dem wuchtigen und überwältigenden Eindruck der großen Ereignisse so Manchem das Wort Hutten's auf die Lippen gelegt: „O Jahrhundert, es ist eine Lust, in dir zu leben!" Und wie von Plato Lactantius berichtet, daß er den Göttern dankte, in Athen geboren zu sein, nicht unter den Barbaren, sodann dafür, gerade zur Zeit des Socrates zu leben, so mag damals wohl Mancher von zwiefachem Danke gegen die Vorsehung erfüllt gewesen sein, daß seine Wiege in deutschen Landen gestanden hat, und dann, daß er den Aufschwung des deutschen Geistes erleben durfte. „Aber jene Töne", sagt W. Baumgarten in seinen „Kirchliche Zeitfragen" (Rostock 1874), „welche den Grund der Seele erfassen und himmelan heben, wie die deutsche Nation sie in den Zeiten der Freiheitskriege vernommen", die sind dies Mal schnell verklungen; man hört sie längst nicht mehr. Und woher dieses rasche Herabsinken von der Höhe einer großen und so berechtigten Begeisterung? Liegt der Grund wirklich nur, wie man sich so gern selbst überreden möchte, in der wirthschaftlichen Calamität der letzten Jahre? Aber was hat doch die studirende Jugend mit der Geschäftsstille und dem Rückgang der industriellen Unternehmungen zu thun? Trotz der stattgehabten Erhebung des deutschen Volksbewußtseins zeigt diese, in welcher sich ja wohl die Blüthe des nationalen Lebens und der Volkskraft, wie einst nach den Freiheitskriegen in der frommen und von idealen Strebungen getragenen Burschenschaft, abspiegeln sollte, gar wenige Ausnahmen abgerechnet, einen nur zu bezeichnenden Mangel an Begeisterungsfähigkeit. „Es ist die allgemeine Klage der Schulmänner, — ich brauche die Worte Baumgarten's — daß die Knaben an Zerstreutheit und Schläfrigkeit leiden, und an drei Hochschulen haben drei hervorragende Lehrer in den letzten Jahren öffentlich sich beschwert über Schlaffheit der academischen Jugend." Nach Vergnügungen eilen sie alle, aber so raffinirt dieselben sein mögen, sie schaffen ihnen keine Freude, keine Erholung. Die übersättigten Knaben anticipiren die Genüsse der Jünglinge, diese in ihrer Blasirtheit die der Männer, — und doch die Herzensfreude bleibt fern von Beiden. Bald werden sie gleich jenem Perserkönig eine Belohnung dem aussetzen wollen, der ihnen ein neues Vergnügen erfände.

Dieſe Signatur der heutigen Zeit darf der Patriot, darf der rechte Lehrer des Volkes nicht aus dem Auge verlieren. Sind wir nicht im Stande, dieſem ſaft- und kraftraubenden Mehlthau der Vergnügungsſucht entgegenzuwirken, ſo wird bald die allgemeine Stimmung flügellahm und dem Staube zugewendet erſcheinen. Ja mehr noch! Die Vergnügungsſucht birgt die ernſteſten Gefahren für den Beſtand der Nation. Als der Römer Fabricius von Cineas, dem Höfling des Königs Pyrrhus, vernommen hatte, es lebe in Athen ein Mann, der als Weiſer gelten wolle und der die Lehre aufſtelle, man müſſe alles, was man thue, des Vergnügens halber thun, da ſoll er dem Wunſche Ausdruck gegeben haben, daß doch die Samniten und Pyrrhus ſelbſt dies als Wahrheit annehmen möchten, denn dann würde der Sieg über ſie um ſo leichter zu erkämpfen ſein.

Aber wie iſt zu helfen? Wo iſt die Wurzel dieſes Uebels? Baumgarten ſagt richtig: „Der letzte Grund liegt darin, daß der Verkehr der Volksſeele mit ihrem Gott, dem ewigen und einigen Urquell aller unſerer Freude, ſeit lange gehemmt iſt. Die ſtaatskirchliche und die kirchenſtaatliche Anſtalt, dieſe beiden verweltlichten Prieſterinnen, anſtatt das heilige Zwiegeſpräch zwiſchen Gott und dem Volk zu vermitteln und zu pflegen, hemmen daſſelbe durch ihr unendliches Formel- und Ceremonienweſen. Fort mit dieſem falſchen Prieſterthum, und es wird in den Seelen wieder angefacht die Glut der wahren Andacht, und vom Himmel her wird wiederum in den Grund der Herzen die Fülle der Freude ſich ergießen. Erſt in der Volkskirche, welche Luther's tiefſinniges Wort: „Gott und Volk ſind Correlate“ wahr machen wird, wird die wahre chriſtliche Freudigkeit geboren, welche die Volksſeele mit einer ſchöpferiſchen Kraft der Begeiſterung ausrüſtet“.

Die evangeliſche Kirche in Preußen hat nun eine Verfaſſung, die uns, ſo Gott will, dieſem Ziele immer näher und näher zu kommen geſtatten wird. Aber ſoll deshalb der Lehrer, der die Verantwortung für die rechte Erziehung des heranwachſenden Geſchlechts trägt, dieſe Zeit unthätig erwarten, in der die Väter ihre Söhne wieder auf den Grund hinweiſen werden, auf dem wahre und unvergängliche Freude erblüht? Ach, dieſe Zeit ſcheint zudem noch fern. Denn

Was einſt Troſt und Heil den Maſſen,
Ward zur Satzung dumpf und ſchwer;
Dieſer Kirche Formen faſſen
Dein Geheimniß, Herr, nicht mehr.
Tauſenden, die fromm dich rufen,
Weigert ſie den Gnadenſchooß:
Wandle denn, was Menſchen ſchufen,
Denn nur du biſt wandellos.

Aus den dunkeln Schriftbuchſtaben,
Aus der Lehr' erſtarrter Haft,
Drin der heil'ge Geiſt begraben,
Laß ihn auferſtehn in Kraft!
Laß ihn über's Rund der Erde
Wieder fluthen froh und frei,
Daß der Glauben Leben werde
Und die That Bekenntniß ſei!

Flammend zeug' er, was vereinigt
Einſt der Boten Mund getönt,
Wie's vom Zeitlichen gereinigt,
Sich dem Menſchengeiſt verſöhnt;
Zeug' er, bis vor ſolcher Kunde
Jede Zweifelſtimme ſchweigt,
Und empor vom alten Grunde
Frei die neue Kirche ſteigt.

Wir Lehrer wollen dem vorſichtigen Arzte gleich auch Prophylaxe treiben. Es gilt, den Knaben und Jüngling zu hüten, damit er nicht auf jene abſchüſſige Bahn gerathe, die jählings abſtürzt, auf der es keinen Halt mehr gibt; es gilt, den Menſchen gleich von Jugend auf dazu anzuleiten, daß ſeine Freude und ſein Schmerz ſich an den rechten Gegenſtänden erweiſe; denn das iſt nach Plato und Ariſtoteles die wahre Jugenderziehung (Plat. leg. II p. 653, Steph. p. 232, Bekk. Aristot. Nic. Eth. II, 3, 2); es gilt, in unſerm Volke, das ſich von der grauen Vorzeit her des Rufes eines warmen Herzens erfreut, die Flamme der Begeiſterung für alles Hohe, Schöne und Heilige lebendig zu erhalten. Dazu iſt freilich nöthig, daß die Schule ein erweitertes Feld und umfaſſendere Rechte für ihre Wirkſamkeit erhalte. Daß ich hierbei auf Widerſpruch ſtoßen werde, weiß ich. Der liberale Dieſterweg (Päd. Wollen und Sollen, 2 Aufl. 1875, S. 233) und der orthodoxe Palmer (Ev. Schulpäd., Stuttg. 1853, II, p. 57) ſind darin einig, daß die Erziehung der Kinder ein Hausrecht ſei, in das der Staat nicht dreinreden dürfe. Aber das kann mich in meinem Vorſchlage nicht irre machen. Denn einerſeits haben jene beiden Pädagogen eine Auffaſſung vom Staate, welche die unſrige nicht mehr ſein kann, andrerſeits gebietet die Selbſterhaltung, das väterliche Recht inſoweit zu beſchränken, daß der aufwachſende Sohn in den Stand geſetzt werde, die Aufgaben zu löſen, die der Staat ihm ſtellen muß. Schleiermacher wenigſtens, deſſen patriotiſches Herz von hoher Begeiſterung für das Ideal des Staates erfüllt war, kennt einen Fall, in dem der Letztere ſich um die Erziehung zu kümmern hat. Er ſagt in ſeiner Erziehungslehre, S. 528: „Der Staat kann einen thätigen Antheil an der Erziehung des Volkes nehmen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinſchaft und des Bewußtſeins derſelben zu ſtiften. Iſt das geſchehen, ſo gibt er ſie in die Hände des Volkes, d. h. an die Gemeinden, an die Communalverfaſſung zurück, die durch ihre Gemeinſchaft mit der Kirche und den wiſſenſchaftlichen Verein, deſſen Glieder durch ſie zerſtreut ſind, auch intellectuell belebt wird.“ Siehe zu, lieber Freund, ob es mir, dem Du einſt zum Studium Schleiermacher's energiſch zuredeteſt, gelungen iſt, in den folgenden Ausführungen dieſen Standpunkt Deines Philoſophen feſtzuhalten! In treuer Liebe

Pleß, im Wonnemonat 1877.

Dein

Radtke.

Inhaltsangabe.

Seite

1) Die Wandelung in der Auffassung der Rechte des Staates gegenüber dem Einzelnen in unserem Jahrhundert 1
2) Die Entwickelung der deutschen Schule zur Staatsschule 4
3) Lockerung des Bandes der Familie in dem sich vervollkommnenden Staatswesen. Familien- und Staatserziehung 13
4) Die heutige Familienerziehung 19
5) Die Nothwendigkeit einer staatlichen Beaufsichtigung der Kindererziehung . . 23
6) Die Organe des Staates bei dem Werk der Erziehung 27
7) Von den Mitteln der Erziehung, besonders in den höheren Lehranstalten. Die Strafarten 29
8) Zusammenstellung der Grundsätze der Erziehung, die in dem bevorstehenden Unterrichtsgesetz Aufnahme zu finden verdienen 45

Digitized by Google

1.

Die Wandelung in der Auffassung der Rechte des Staates gegenüber dem Einzelnen in unserem Jahrhundert.

Der Sturm- und Drangperiode, die sich im vorigen Jahrhundert auf dem Gebiete unserer Litteratur abspielte, folgte in unserem Zeitalter eine Sturm- und Drangperiode auf dem Gebiete des öffentlichen Lebens. Wie die erstere gerade dadurch, daß sie mit der Tradition des Zopfes brechend die Fesseln jener erstarrten Gesetze, die bis dahin gegolten, abstreifte und für das Subject eine schrankenlose Freiheit in Anspruch nahm, aus ihrem Schooße die zweite Blüthe unserer Litteratur gebar, welche bei aller Wahrung der der Genialität und der Originalität zukommenden Freiheit doch die Geister wieder in die Bahn der Regeln lenkte, freilich der auf geläutertem Geschmack gegründeten und aus dem Studium der alten Klassiker geschöpften und zu klarem Bewußtsein gebrachten Regeln, so haben vor den Augen der Zeitgenossen die revolutionären Bestrebungen in der Politik einen ähnlichen Prozeß durchlaufen und ein ähnliches Resultat in unseren Tagen gezeitigt.

Wenn hierbei nun auch unleugbar die Heldenthaten unseres Volkes in den letzten Kriegen, die Befreiung desselben von den das Recht der Selbstbestimmung beschränkenden Einflüssen der Nachbarn und vor Allem die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches als die greifbarsten Zeichen der neuen Zeit in die Augen springen, so sind diese Thatsachen doch für den tiefer in die Betrachtung der zeitgenössischen Geschichte eindringenden Forscher eben nur die nothwendigen Folgen der inzwischen erfolgten Veränderung des gesammten Volksgeistes. Diese Umgestaltung hebt mit dem Befreiungskampfe im zweiten Decennium unseres Jahrhunderts an; ihre Spuren verfolgt man dann in der anfänglich noch wirren Gestaltung des nationalen und freiheitlichen Gedankens in der Burschenschaft, bis dann der neue Geist in der Mitte unseres Säculums in wilder Leidenschaft ausbricht, in der Folge aber durch heilsame staatliche Einrichtungen auf ein berechtigtes Gebiet gelenkt wird, um sich hier zum Frommen der Nation thätig zu erweisen. Denn wahrlich, der Segen der — Gott Lob! — überstandenen politischen Sturm- und Drangperiode zeigt sich nur mittelbar in den Waffenthaten und in der jetzigen achtunggebietenden Stellung unseres Volkes nach außen hin; er liegt vielmehr darin, daß sich aus ihr heraus der einst verpönte Gedanke der Staatsgewalt, oder, wie die Gegner der heutigen Entwickelung sagen, der Omnipotenz des Staates,

philoſophiſch geſprochen, des Vorrechtes der Allgemeinheit vor den Sonderintereſſen der Einzelnen geſtaltet hat.

Denn wenn nach Hegel jedes Kulturvolk, bevor es zur Löſung ſeiner eigenthümlichen Aufgabe kommt, die Stadien der früheren Kulturvölker zu durchlaufen hat, ſo iſt es keine Phraſe, wenn wir behaupten, daß die Deutſchen im Laufe des gegenwärtigen Jahrhunderts aus Hellenen zu Römern geworden ſind, d. h. daß wir uns aus dem politiſchen Nihilismus, dem Kosmopolitismus, zu dem poſitivſten Patriotismus und aus einem weſentlich ſpeculativer Arbeit zugewendeten Volk zu einem energiſchen und praktiſchen herausgearbeitet haben. Dieſe Umwandlung im Einzelnen zu verfolgen, bietet hohes Intereſſe, liegt aber doch zu ſehr außerhalb des Rahmens unſerer gegenwärtigen Betrachtung. Dennoch iſt das Factum ſelbſt für die Grundauffaſſung der hier zu behandelnden Frage nach dem Umfange, in dem der Schule, d. h. dem vom Staat beauftragten Inſtitut, die Aufſicht über die Sitten des heranwachſenden Geſchlechts und deren Erziehung obliegt, ſo wichtig, daß Ausgangs- und Endpunkt jener Entwickelung einer kurzen Charakteriſirung wohl werth erſcheinen.

Noch vor zwei Menſchenaltern nannte ein tiefſinniger Kenner des Alterthums, der alte Jacobs, Deutſchland das moderne Griechenland. Und mit Recht. Auf allen Gebieten des geiſtigen Lebens und Strebens trug unſer Volk die Signatur des griechiſchen Charakters mit allen ſeinen Vorzügen, namentlich aber auch mit allen ſeinen Schwächen. Ich will nicht erſt von der damaligen politiſchen Zerriſſenheit in unzählige Staaten und Staatchen, von der Zerklüftung in kaſtenartig geſchiedene Stände und Parteien reden, ſo ſehr auch gerade dieſe Züge an das Hellenenthum erinnern. Jene ſchamloſen Verräthereien innerhalb der Bürgerſchaften von Speyer, Worms und Frankfurt a/M. und jener offene Abfall der Stadt Mainz zu den Franzoſen gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, die Sympathien ſo vieler Deutſcher für die franzöſiſche Revolution und ſpäter für Napoleon I. ſind getreue Abbilder der ſchändlichſten Ausſchweifungen des griechiſchen Particularismus, haben aber in der Geſchichte keines andern Volkes ein Analogon. Ferner „entgegen der Erfahrung, daß entſcheidende Ereigniſſe der Weltgeſchichte der überwiegenden Mehrheit des zunächſt betroffenen Volkes dieſelbe Richtung verleihen, ſah man vordem bei den Deutſchen wie einſt bei den Griechen über die Hauptwendepunkte ihrer Geſchichte die tiefſte Meinungsverſchiedenheit. Soll ich ſie aufzählen? es iſt eine lange Reihe! Ueber den Urſprung des deutſchen Reiches, über die Natur der Kaiſergewalt, über die deutſchen Kämpfe in Italien, über den Segen oder Unſegen der Hausmächte, über die Reformation, über den dreißigjährigen Krieg, über Friedrich den Großen und den ſiebenjährigen Krieg, über Oeſterreichs Reformverſuche im 18. Jahrhundert, über ſeine Reſtaurationspolitik im 19., über Preußens Beruf in Deutſchland, über Oeſterreichs Stellung zu beiden waren die Deutſchen völlig getheilter Meinung. Dafür gelten wir freilich, wie ebenfalls die Griechen, als das Denker- und Dichtervolk κατ' ἐξοχήν. Eine Nation von Denkern und Dichtern — dem Auslande ungefährlich, zufrieden mit dem Looſe des Poeten in Schillers Gedicht.“ *) Dieſe

*) Worte Trauttwein's von Belle aus deſſen Abhandlung „Deutſche Einheit und deutſche Uneinigkeit. Eine zeitgenöſſiſche Studie“ in der deutſchen Vierteljahrszeitſchrift 1869, Heft 1, p. 1. Daß ich jedoch die weiteren Ausführungen dieſes Aufſatzes mir nicht zu eigen mache, darf ich wohl nicht erſt verſichern.

doctrinäre Beanlagung, dieſe Ideologie unſerer Nation erfüllte ſie durch alle Stände hindurch mit tiefſter Verachtung gegen Praxis und Politik. Nur zu wahr bezeichnete Lichtenberg ſeine Landsleute mit dem bekannten Ausſpruch: „Der Charakter des Deutſchen liegt in zwei Worten: patriam fugimus.“ Aus Luſt an intellectueller Thätigkeit trieben wir Kunſt und Wiſſenſchaft, aber jede Art praktiſcher Verwerthung, auch im Dienſte des Vaterlandes, hätte als Entweihung der Würde „der ſchönen Künſte und Wiſſenſchaften“ gegolten. Dieſe letzteren und das öffentliche Leben wandelten auf ganz getrennten Bahnen. Wohl conſtruirten unſere Philoſophen auch Staatsverfaſſungen, aber wenn man dieſe hätte im Ernſt in die Praxis irgendwo übertragen wollen, ſo würden ſie wohl wie Plato in dem gleichen Falle von einem ſolchen Unternehmen ſelbſt in aller Harmloſigkeit abgerathen haben. Die Goethe's und die Schiller's, die Humboldt's und die Hegel's, die Winkelmann's und die Wolf's, von den Epigonen gar nicht zu reden, fühlten ſich als Gelehrte hoch über die feſſelnden Grenzen der Nationalität erhaben. Sie wollten viel mehr Menſchen und Weltbürger als Deutſche ſein. Und in ſolchen Auffaſſungen wurde nun auch die Jugend groß gezogen. Noch in den vierziger Jahren ſtellte ein ſehr gelehrter Philolog ſeinen Secundanern als Thema zur Bearbeitung: Preis des Kosmopolitismus; die Schüler waren angewieſen, das bekannte Wort des Sokrates, mundanum se esse, zu verherrlichen. Dafür begehrte nun freilich Jeder ſo viel perſönliche Freiheit für ſich, als kaum mit dem Weſen eines Staates verträglich war. Das *λάθε βιώσας* galt jedem Familienvater, beſonders aber den doctores umbratici, die Manche heute ſehr zur Unzeit in den höheren Schulen gern wieder erweckten, als wirkſame Beſchwörungsformel gegen die Störungen des öffentlichen Lebens und als die wahre Grundlage zu jeder Glückſeligkeit, der epicureiſchen wie der ſtoiſchen.

Und nun in der aus ſolcher Schulweisheit und ſolcher Familien-Erziehung herausgewachſenen Generation welch' völlig andere Geiſtesrichtung! An die Stelle der Hinneigung zur Speculation und zur Geſtaltung leerer Phantaſiegebilde iſt auf jedem Gebiete des deutſchen Volksthums nüchterne, praktiſche, energiſche Arbeit getreten. Neben hervorragender Intelligenz findet der eiſerne Wille berechtigte Anerkennung. Die kosmopolitiſchen Träumereien ſind einem enthuſiaſtiſchen Patriotismus gewichen. Das in beſchränktem und egoiſtiſchem Selbſtſinn erkaltete Einzelſtreben iſt in warme Begeiſterung für das Allgemeine, in Luſt am Schaffen und in opferfreudiges Wirken für die weiteren und höheren Intereſſen des deutſchen Vaterlandes übergegangen. Auch bei uns erkennt man jetzt wieder nach den Worten des genialen Hiſtorikers Treitſchke an, daß es außerhalb der Nationalität weder Kunſt noch Wiſſenſchaft noch irgend welches geiſtige Leben gebe. Dieſe letzteren ſind ſich jetzt durchweg ihrer Verpflichtung, für das Volkswohl zu ſorgen, bewußt, und ihre Träger wollen ſich nicht mehr, wie ehedem, in ein einſeitiges und unfruchtbares Studium verlieren, ſie betrachten es vielmehr als ihre erſte Aufgabe, an der Förderung des Volksthumes nach Maßgabe ihres Vermögens mitzuwirken. Welche Kräfte nun thätig geweſen ſind, um dieſe Umwandlung zu Wege zu bringen, läßt ſich nicht in wenig Worten darthun. Aber den einen Hinweis vermögen wir nicht zu unterdrücken, nämlich den, daß es der preußiſche Geiſt geweſen iſt, der ſo Großes gewirkt hat. Durch Friedrich Wilhelm den Erſten, den ſtrengen Zuchtmeiſter der Preußen, der nach Droyſens ebenſo gründlichen wie geiſt-

vollen Untersuchungen jetzt endlich neben seinem großen Sohne und Nachfolger gebührend gewürdigt wird, ist diesem Volk jenes Pflicht- und Ehrgefühl bis ins Mark eingepflanzt worden, das dann der tiefe Denker von Königsberg in ein philosophisches System brachte. Hier sind die Wurzeln der Neugestaltung des deutschen Lebens. Die Thaten des großen Friedrich, dann die Niederlagen bei Jena und Auerstädt, die Stein'sche Gesetzgebung thaten das Ihrige zu dessen Erstarkung. Und als nun auch in der Litteratur mit Klopstock und Lessing, mit den Sängern der Freiheitskriege und mit den schwäbischen Dichtern, in der Philosophie mit Fichte und Schleiermacher eine nationale Richtung durchbrach, da war die Grundlage für das neue deutsche Volksthum geschaffen.

2.

Die Entwickelung der deutschen Schule zur Staatsschule.

So wird denn auch unsere Pädagogik mehr und mehr eine nationale. Fichte hatte die Schule in diese Bahn zu bringen getrachtet, indem er als oberste Aufgabe aller Erziehung die hinstellte, in allen Herzen die wahre und allmächtige Vaterlandsliebe, den Enthusiasmus für das Allgemeine zu entzünden. Als nach dem Freiheitskriege das Bedürfniß gefühlt wurde, an die Stelle der vielen verschiedenen und zum Theil unter sich entgegengesetzten Bestimmungen über den Volksunterricht, die in den einzelnen Theilen der preußischen Monarchie in Geltung waren, eine allgemeine Schulordnung zu setzen und dadurch die nationale Einheit bauen zu helfen, wurde von dem Minister von Altenstein der Staatsrath Süvern mit der Ausarbeitung eines Promemorias betraut. In diesem finden wir die National-Jugenderziehung bereits fester ins Auge gefaßt. Es heißt dort: „Jeder Staat wirkt durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf die Bürger ein, ist gewissermaßen eine Erziehungs-Anstalt im Großen .... Gesetzgeber und Lenker der Staaten, welche dies erkannt, sahen zugleich ein, daß zu einer solchen Nationalerziehung im Großen die National-Jugenderziehung vorbereiten und des ganzen Werkes Grund legen müsse." Der nationale Aufschwung der Freiheitskriege klingt hier noch mächtig wieder In den späteren Zeiten ward jenes Ziel mehr und mehr aufgegeben. Erst seit dem Wiedererstehen des deutschen Reiches ertönt der Ruf nach nationaler Erziehung, der so lange verstummt war, wieder lauter und lauter und ist jetzt ein allgemeiner geworden. Aber wenn dies so berechtigte Streben sein Ziel gewinnen soll, so muß auch die Schule selbst, die höhere wie die niedere, eine nationale Anstalt werden. Das Eine ist in meinen Augen ein nothwendiges Complement zum Anderen, die Staatsschule die anders nicht zu ersetzende Grundlage für eine gedeihliche Thätigkeit der Lehrer im nationalen Sinne. Die Schule darf nicht mehr ganz oder auch nur theilweise im Auftrage der Familie wirken, wie Hegel will, auch nicht communales Institut, wie vielfach heut zu Tage der Fall ist, noch weniger kirchliches sein, sie muß durch Staatsgesetze organisirt, die Lehrer müssen staatlich autorisirt, eine gewisse Mitwirkung aber der Familie, der Gemeinde, der Kirche unter staatlicher Aufsicht gesetzlich gewährleistet sein.

In Preußen ist die Schule eigentlich von jeher eine staatliche Einrichtung, wenn auch die factischen Verhältnisse diesen Charakter derselben vielfach und in den verschiedenen Zeiten bald mehr, bald weniger verdunkelten.

Schon Karl der Große, der bei der Gründung seines Reiches überall mit so glücklichem Tacte und mit so klarem Verständniß für das, was einem Staate Noth thut, verfuhr, machte die von ihm gestiftete Schule zur Staatsanstalt. Durch Einführung eines gewissen Schulzwanges gab er diesem Institut eine gesetzliche Grundlage. Dem Geiste dieses vortrefflichen Fürsten schwebte eine allgemeine Volksbildung vor. Denn er begriff wie Keiner vor ihm, Wenige nach ihm, welche Schätze in dem deutschen Volksgeist ruhten. Da er aber, wie noch mehr seine Nachfolger, sich genöthigt sah, als Lehrer Geistliche anzustellen, so geschah, was auch in der Folge immer wieder eintreten mußte, so oft auch energische Staatsmänner die Schule als Staatsinstitut in Anspruch nahmen, daß nämlich bei dem Mangel eines eigenen Lehrerstandes sich die Kirche der Erziehung der Jugend bemächtigte.*) Die Kloster- und Domschulen des Mittelalters trugen so gut wie Nichts von staatlichem Charakter. Ihre Aufgabe bestand ja auch hauptsächlich nur darin, für den geistlichen Beruf vorzubilden, wiewohl ja auch einzelne adlige Kinder in ihnen Bildung suchten, die nicht dem geistlichen Amt sich widmen wollten.**) Luther***) war der Erste, der die Schulen ausdrücklich als nicht blos kirchliche, sondern zugleich auch staatliche Einrichtung aufgefaßt wissen wollte. „Man kann die Schulen", sagt er ein Mal, „nicht entbehren. Wenn die Fürsten die Unterthanen zwingen können auf die Mauer zu steigen und zu streiten, um wie viel mehr sollen die Obrigkeiten nicht die Schulpflicht einführen?" Unbewußt geht er damit auf den Standpunkt Karl's des Großen zurück. Doch strebt er insofern weiter denn dieser, als er den Schulzwang auf die Mädchen ausgedehnt wissen will. Die

*) Hahn, Gesch. des Unterrichtsw. in Frankreich I, S. 13. „Nachdem aber die Schwäche der Nachfolger Karl's des Gr. die letzten Ueberreste seiner kolossalen Königsmacht hatte dahinschwinden lassen, nachdem die öffentliche Gewalt geschwächt und getheilt aus den Händen des Königs in die der Lehensritter herabgefallen war, blieb die Geistlichkeit lange Zeit in fast unumschränktem Besitze des öffentlichen Unterrichts, dessen Pflege ihr Karl der Gr. nur unter seiner Oberhoheit anvertraut hatte. Seit dem 10. Jahrh. kam das Recht der Staatsgewalt über den Unterricht in Vergessenheit, um während mehr als dreier Jahrhunderte der ausschließlichen Gesetzgebung der Bischöfe und Päpste Platz zu machen."

**) Vergl. u. A. Just, Zur Pädagog. des Mittelalters, Heft 6 dieser Pädag. Studien, p. 24.

***) Daß auch schon lange vor Luther's Mahnung einzelne deutsche Städte, wie Heidelberg, Lübeck, Hamburg, Breslau, Leipzig, Braunschweig, Lüneburg, Rostock, Greifswalde, Stettin, ja auch kleinere wie Goldberg i/Schl., um dem in allen Ständen damals erwachten Bildungsbedürfniß zu entsprechen, Schulen ins Leben riefen, ist bekannt. Ja in Nürnberg bildeten die Schullehrer schon eine Zunft. In diesen Gründungen ist allerdings die Wiege der Volksschule zu suchen. Aber vor Luther waren diese Lehranstalten, wenn gleich die Magistrate mit Schulmeistern Contracte abschlossen, doch nur Unternehmungen privaten Charakters. Wie der Krämer, so lud auch der „Lehrmeister" durch ein Aushängeschild (siehe Fechter, Geschichte des Schulwesens in Basel bis zum Jahre 1589, S. 26) zum Besuch ein. Erst mit dem von Luther aufgestellten Prinzip der Schulpflicht ward der eigentliche Grund der Volksschule gelegt. Wenn Palmer (ev. Pädag., Stuttg. 1853, II, S. 27) berichtet, daß die Lehrer an diesen Schulen stets Kleriker waren, und nur einen Ausnahmefall kennt, wo ein Mediciner als Schulmeister berufen wurde, so ist zu bemerken, daß diese Ausnahme doch nicht so selten gewesen zu sein scheint. Wenigstens weist die Reihe der Rectoren der jüngst aufgelösten, ehemals so berühmten lat. Schule in Goldberg innerhalb des 1. Jahrhunderts ihres Bestehens zwei Mediciner auf. Vergl. meinen Aufsatz über diese Schule in der Zeitschrift von Fleckeisen-Masius, Jahrg. 1877. September-Heft.

proteſtantiſchen Fürſten und Städte folgten bekanntlich mit einer bewunderungswürdigen Opferfreudigkeit dem Mahnruf des Reformators, überall Schulen zu gründen. Die kurſächſiſche Kirchenordnung vom Jahre 1580 ordnet an, daß wo in den Dörfern noch keine Schulen für die Kinder „der arbeitenden Leute“ errichtet wären, mit deren Eröffnung alsbald vorgegangen werden ſolle „nach Rath der Erb- und Gerichtsherren“. Die Idee der deutſchen Volksſchule wird dann von Comenius weiter ausgeführt. Alle Knaben, ohne Ausnahme, auch die, welche das Studium ergreifen ſollen, will er durch die allgemeine Volksſchule hindurchgehen laſſen, für die er ſie vom vollendeten ſechſten bis zum zwölften Lebensjahre in Anſpruch nimmt. Und in praktiſcher Durchführung zeigt ſich dieſe Idee von der Mitte des 17. Jahrhunderts ab in dem Herzogthum Gotha, wo nach einem damaligen Sprüchwort die Bauern gelehrter waren als anderswo die Städter und Edelleute. Nach dem Schulmethodus des Herzogs Ernſt I., Gotha 1642, gehören alle Kinder, Knaben und Mädchen, in Dörfern und Städten, ſobald ſie das fünfte Jahr zurückgelegt haben, Sommer und Winter der Schule, in der täglich 3 Stunden Vor- und 3 Stunden Nachmittags unterrichtet werden ſoll; nur Mittwoch und Sonnabend ſind die Nachmittage frei. Den armen Schulkindern hat die Gutsherrſchaft umſonſt das „Syllaben- und Leſebüchlein“ zu geben. Schulverſäumniſſe aber werden Seitens der Eltern durch Geldſtrafen gebüßt.

Aber vor Allen haben die Hohenzollern von Anfang an auch auf dem Gebiete der Schule ſich als die eigentlichen Erben des Staatsgedankens des großen Karl und als die Träger der proteſtantiſchen Geiſtesfreiheit, die ohne die Volksſchule nicht beſtehen kann, gezeigt. Denn die preußiſchen Regenten begnügten ſich ſo wenig wie jener Herzog von Gotha, für die ſtudirende Jugend Gelehrtenſchulen ins Leben zu rufen und dadurch Vorſorge zu treffen, damit kein Mangel an geeigneten Kräften zur Beſetzung der Beamtenpoſten eintrete*), ſondern ſie richteten ihr Augenmerk noch vielmehr auf die Elementarſchule und damit auf die Erziehung des ganzen Volkes. Schon in der brandenburgiſchen Kirchenordnung vom Jahre 1572 erhalten die Pfarrer und Küſter den Auftrag, auf eine entſprechende Belehrung des Volkes durch Katecheſationen Bedacht zu nehmen. Den eigentlichen Grund zur Volksſchule in Brandenburg-Preußen legte der große Kurfürſt, der im Jahre 1662 die Verordnung erließ, daß die Gemeinden allen Fleiß aufwenden ſollten, in den Dörfern wie in den Flecken und Städten wohlbeſtellte Schulen ins Leben zu rufen. In ſeine Fußſtapfen tritt Friedrich Wilhelm I. mit dem wohlbekannten Generalſchulplan. Dieſer große Disciplinator des preußiſchen Volkes organiſirte trotz mannigfacher Schwierigkeiten und unter erheblichen Koſten die Landſchule als ſtaatliche Ordnung und beſtimmte als ſchulpflichtiges Alter die Zeit vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr. „Zum Oberdirectorio muß ein Weltlicher ſein“, ſo lautet eines der eigenhändig vom König geſchriebenen Principia. Wenn nun

*) Solchen Mangel empfand Kaiſer Maximilian I, wie aus folgender Stelle in Luther's Predigt: „daß man Kinder zur Schulen halten ſolle“ 1530 (Jenaer Ausg. V, 181) hervorgeht: „Ich hab von dem löblichen theuren Kaiſer Maximilian hören ſagen, wenn die großen Haufen drumb murreten, das er der Schreiber ſo viel brauchte zu Botſchaften und ſonſt, das er ſoll geſagt haben: ‚Wie ſoll ich thun? Sie wöllen ſich nicht brauchen laſſen; ſo mus ich Schreiber darzu nemen‘. Und weiter: ‚Ritter kan ich machen, aber Doctor kan ich nicht machen‘.“

auch die Schulmeiſter in erſter Inſtanz unter die Prediger geſtellt wurden, ſo waren dieſe doch unter der Regierung dieſes kräftigen Königs ſelbſt recht eigentlich Staatsbeamte. Die große Bedeutung der Schule für den Staat konnte am wenigſten Friedrich dem Großen entgehen.*) Was er für die Hebung des Unterrichtsweſens und der Volkserziehung gethan wiſſen wollte, finden wir am klarſten im Eingange ſeines Briefes über die Erziehung ausgeſprochen. „Ich liebe es", ſagt er dort, „dieſe Jugend zu betrachten, die unter unſeren Augen heranwächſt. Sie iſt die künftige Generation, die der Aufſicht der jetzigen anvertraut iſt, ein neues Menſchengeſchlecht, das heranreift, um das gegenwärtige zu erſetzen; es iſt die Hoffnung und die Kraft des Staates, die gut erzogen, ſeinen Glanz und ſeinen Ruhm fortdauern machen ſoll. Darum muß ein weiſer Fürſt allen ſeinen Fleiß darauf verwenden, in ſeinen Staaten nützliche und tugendhafte Bürger zu erziehen."**) Friedrich's Unterrichtsminiſter, der Freiherr v. Zedlitz, unterſtützte ſeinen König in den auf dies Ziel gerichteten Beſtrebungen auf das Treueſte.***) Sofort mit Beendigung des ſiebenjährigen Krieges beginnen Friedrich des Großen Sorgen für Wiederaufrichtung des durch den Krieg arg verwüſteten Volksſchulweſens ſeiner Provinzen. Bereits ſieben Tage vor dem Abſchluß des Hubertusburger Friedens, den 8. Februar 1763, erläßt er an die Kurmärkiſche Kammer den gemeſſenen Befehl, nur examinirte und tüchtig befundene Schulmeiſter anzuſtellen, und drei Tage vor dem Abſchluſſe dieſes Friedens, am 12. Februar 1763, ſchreibt er aus Leipzig ſeinem damaligen Cultusminiſter, v. Danckelmann, er habe acht Schulhalter in Sachſen angenommen, wovon vier in der Kurmark, vier in Hinterpommern auf Aemtern angeſtellt werden ſollten, und befahl für ihr Unterkommen zweckmäßig zu ſorgen und ſie gegen alle Verfolgung des Neides zu ſchützen, damit ſie zum Beiſpiel dienen und ſogar die Schulmeiſter lehren könnten, die Jugend beſſer zu unterrichten. Einen Monat ſpäter, am 20. März, ordnete er in einem Schreiben an das geiſtliche Departement in Schleſien und an den Weihbiſchof v. Strachwitz in Breslau für die Schulen beider Confeſſionen regelmäßige Reviſionen von Staatswegen an.†) Den Schlußſtein endlich der Organiſation des Volksſchulweſens ſetzte der große König am 12. Auguſt deſſelben Jahres mit dem Erlaß des von dem Oberconſiſtorialrath Hecker verfaßten General-Land-Schulreglements, das in gleicher Weiſe für alle Provinzen wie für alle

*) Deſſen Verdienſte um die Volksbildung beleuchtet in klarer und anſprechender Darſtellung Dr. Fiſcher, Friedr. d. Gr. und die Volkserziehung. Berlin 1877.

**) Oeuvr. t. IX, p. 115, ich habe dies, wie die folgenden Citate aus Friedrich's Werken der eben genannten Schrift von Fiſcher entnommen.

***) Siehe Trendelenburg, Friedrich der Große und ſein Staatsminiſter Freiherr von Zedlitz. Eine Skizze aus dem preuß. Unterrichtsweſen. Monatsberichte der Akademie der Wiſſenſchaften zu Berlin 1859.

†) Der katholiſche Abt Ignaz von Felbiger, der in dieſer Provinz ganz beſonders die wohlgemeinten Abſichten des Königs in Ausführung brachte, erließ i. J. 1772 eine Inſtruction für die Lehrer, in der er als erſten Zweck der Schule hinſtellte, die Kinder tüchtig zu machen, nützliche Glieder des Staates zu werden. Wie wenig damals die Confeſſion die Schulen voneinander trennte, mag man daraus entnehmen, daß der genannte Reorganiſator der katholiſchen Schulen Schleſiens ſelbſt das Schullehrer-Seminar des evangeliſchen Oberconſiſtorialrathes Hecker in Berlin beſuchte und demnächſt auch ohne den geringſten Anſtand zwei ſeiner Präparanden dorthin ſandte, damit ſie die neue Unterrichtsmethode erlernten und nach ihrer Zurückkunft in Schleſien bekannt machten.

Confessionen Geltung erhielt. Dies Gesetz gründet sich wie schon der General-Schulplan auf die allgemeine Schulpflicht, die alle Kinder wenn nicht früher so doch vom fünften bis dreizehnten oder vierzehnten Jahre umfaßt. Wenn in demselben dem Lehrer u. A. die Aufsicht über das Betragen der Kinder auf dem Schulwege zur Pflicht gemacht wird, so erkennen wir hier schon eine Spur der Intention, die in der Volksschule liegt, nämlich vom öffentlichen Volks-Unterricht zur öffentlichen Volks-Erziehung überzugehen. Auch das ist bezeichnend, daß dies Reglement verordnet, die Kinder sollten sich zum Kirchgang vor der Schule versammeln, von wo sie geordnet in das Gotteshaus zu führen seien. Hier habe der Lehrer auf Wohlverhalten und Stille derselben zu halten, „wie diese denn bei aller Gelegenheit sittsam, bescheiden, höflich und freundlich in Geberden, Worten und Werken sich erzeigen müssen". In wie hohem Grade aber Friedrich dem Großen die Volksschule als Staatsanstalt galt, erkennt man aus der Schlußbestimmung jenes Gesetzes, die besagt, daß die Superintendenten und Erzpriester jährlich die gesammten Schulen ihrer Inspection zu bereisen und über den Befund an das Ober-Consistorium zu berichten haben. „Winkelschulen, sie mögen von Manns- oder Weibspersonen gehalten werden, sollen hierdurch bei Strafe gänzlich verboten sein." Eine Maßregel vorzüglich, die Friedrich arg verdacht worden ist, hat sicherlich nicht am wenigsten dazu beigetragen, die Schule zum Staatsinstitut zu machen. Als nämlich der König 1779 auf einer Inspectionsreise durch Schlesien sich bitter darüber beklagte, daß er für Oberschlesien keine geeigneten Schulmeister finden könne — denn hier saßen nirgends auf den Gütern Männer wie Rochow —, so wurde ihm gerathen, mit invaliden Soldaten einen Versuch zu machen. Mit größter Bereitwilligkeit ging Friedrich auf diesen Gedanken ein, und trotz des Widerspruchs des Herrn v. Zedlitz gelangte er zur Ausführung. Daß die pommerschen und märkischen Jungen bei diesen alten Schnauzbärten nicht viel in litteris et artibus gelernt haben mögen, glaube ich wohl; daß ihnen aber dafür die eiserne preußische Disciplin durch diese alten Soldaten von Kindesbeinen auf anerzogen wurde, war ein Gewinn, der den Nachtheil der geringeren intellectuellen Ausbildung im vollsten Maße ausglich. Nicht weniger als auf die Volksschule richtete der große König sein Augenmerk auf die höheren Schulen. Sogar die Lehrpläne derselben waren ein Gegenstand seiner Fürsorge. „Vom Griechischen und Lateinischen gehe ich durchaus nicht ab bei dem Unterricht in den Schulen" **), schreibt er an den Cultusminister von Zedlitz. In der Instruction für die Ritter-Akademie hebt er besonders die Nothwendigkeit der Bekanntschaft mit der neueren Geschichte hervor. „Die Ereignisse seit Karl V. wirken bis auf unsere Zeit fort; keinem jungen Mann, der in die Welt eintreten will, ist es gestattet, über Thatsachen ununterrichtet zu sein, welche mit der Kette der laufenden Welthändel Europas zusammenhängen und auf sie einwirken." **) Der nationale Charakter der Schule soll seinen Ausdruck besonders in der Pflege der vaterländischen Geschichte finden. „Mag ein Engländer Nichts von dem Leben der persischen Könige wissen, oder die unzählige

*) Oeuvr. t. XXVII, troisième partie, p. 255. Diese Willensäußerung des Königs sollte uns viel zu denken geben. Denn sie kommt von dem Regenten, der wiederholt an die Spitze der Unterrichtsziele das Ziel gesetzt hat, den Knaben selbstständig denken zu lehren. Vergl. Fischer l. l. S. 7.

**) Oeuvr. t. IX, p. 79, und ähnlich t. VII, p. 115.

Menge von Päpſten, welche die Kirche beherrſcht haben, mit einander verwechſeln, man wird es ihm verzeihen; aber man wird nicht gleiche Nachſicht mit ihm haben, wenn er von dem Urſprung ſeines Parlaments, von den Gebräuchen ſeiner Inſel und von den verſchiedenen Geſchlechtern der Könige, die in England regiert haben, Nichts weiß.“ *) Was die Aufſicht über die höheren Schulen betrifft, ſo wurde ſie von Zedlitz den Geiſtlichen als ſolchen genommen und Fachmännern übertragen, welche der Provinzial-Regierung beigegeben wurden. Das war alſo der Grundſtein zur Bildung der Provinzial-Schul-Collegien, in denen die Möglichkeit für die Einigung der Schule gegeben iſt. Auch dürfen wir hier nicht übergehen, daß Friedrich ſich ſogar für die Verbeſſerung der Erziehung des weiblichen Geſchlechtes auf das Lebhafteſte intereſſirte. Auf der weiblichen Jugend, ſo ſagt er, beruhe nicht minder die Hoffnung des Staates als auf den jungen Männern, und daher dürfe der Unterricht der Mädchen nicht vernachläſſigt werden.**) Am klarſten aber ſprechen ſich einerſeits die Beſtrebungen, welche Friedrich und ſein Miniſter dem Unterrichtsweſen und der Volkserziehung zuwendeten, andererſeits die Grundſätze, nach denen Beide die Schule verwalteten, in den geſetzlichen Beſtimmungen des großen preußiſchen Geſetzbuches, des Allgemeinen Landrechtes, aus, das zwar erſt unter Friedrich's Nachfolger die geſetzliche Sanction erlangte, aber durchaus von dem großen König veranlaßt und in ſeinem Geiſte entworfen iſt. Der zwölfte Titel im zweiten Theile des Allgemeinen Landrechts, welcher von den niederen und höheren Schulen handelt, bildet bis auf den heutigen Tag die Magna Charta unſeres geſammten Unterrichtsweſens. „Schulen und Univerſitäten ſind Veranſtaltungen des Staates!“ Dieſer Satz, mit welchem der Titel des Landrechts über das Schulweſen anhebt, ſpricht ſowohl das Recht als die Pflicht des Staates, den Unterricht der Jugend als eine ſeiner wichtigſten Aufgaben zu behandeln, völlig klar und unzweideutig aus. Darum ſollen „dergleichen Anſtalten nur mit Vorwiſſen und Genehmigung des Staates errichtet werden“; auch Privat-Schul- und Erziehungsanſtalten ſind der Aufſicht des Staates unterworfen; ihm liegt es ob, die wiſſenſchaftliche Befähigung Derjenigen, welche an öffentlichen, an Privatſchulen oder in den Häuſern Unterricht ertheilen wollen, zu prüfen und feſtzuſtellen.***) Wo die Beſtellung der Lehrer nicht etwa gewiſſen Perſonen oder Corporationen, vermöge der Stiftung oder eines beſonderen Privilegii, zukommt, da gebührt dieſelbe dem Staat. Die Lehrer bei den Gymnaſien und andern höheren Schulen werden als Beamte des Staates angeſehen. Sonach „begegnen wir bei Friedrich der conſequenten Durchführung der Anſicht von der Schule als Staatsanſtalt und der Anwendung politiſcher Grundſätze auf ihre Behandlung“.†) Jene Fundamentalſätze der landrechtlichen Schulgeſetzgebung hält im Weſentlichen auch die Verfaſſungsurkunde vom 31. Januar 1850 feſt, welche den öffentlichen Lehrern die Rechte und Pflichten der Staatsdiener verleiht. Auch künftig, ſo ſcheint es, werden die Grundſätze des großen Friedrich die Pfeiler bleiben müſſen, auf die ſich die preußiſchen und deutſchen

*) Oeuvr. t. I, p. 11.
**) Oeuvr. t. IX, p. 125.
***) Aus Fiſcher, Friedrich der Gr. und die Volkserziehung, S. 36.
†) Martin Herb, Friedrich des Gr. Beziehungen zur Univerſität. Rectoratsrede. Im neuen Reich 1876, II, S. 761.

Unterrichtsgesetze zu stützen haben werden. In der modernen Zeit ist die Intention, den Umfang des staatlichen Einflusses auf den Unterricht zu erweitern und auch schon auf die Erziehung auszudehnen, in einzelnen Verfügungen der Schulbehörden zu Tage getreten. So ist z. B., und zwar mit vollem Recht, verordnet, daß die Pensionen der auswärtigen Schüler nur mit Genehmigung des betreffenden Schuldirectors gewählt werden dürfen. In letzter Zeit endlich hat der Conflict mit der katholischen Geistlichkeit dazu Anlaß gegeben, nochmals durch ein besonderes Gesetz die Schule als Staatsanstalt zu bezeichnen. Den nothwendig gewordenen weiteren Ausbau der Staatsschule erhofft die Nation von dem in der Verfassungs-Urkunde verheißenen Unterrichtsgesetz. Wenn dasselbe dem in der Geschichte Preußens*) deutlich vorliegenden Entwickelungsgange folgt, so wird es die gesammte παιδεία in die Hand nehmen und somit nicht sowohl ein Unterrichts- als vielmehr ein Erziehungsgesetz sein.

Daß nämlich jenen Bestrebungen und Verordnungen Seitens hervorragender Staatsmänner nur der Wunsch zu Grunde gelegen haben sollte, durch die Schule einen bestimmten Grad von Wissen, einen rein intellectuellen Schatz zum Gemeingut des Volkes zu machen, ist eine in sich völlig unhaltbare Annahme. Im Gegentheil, wie der Wille fort und fort seine Anregung und Direction durch die Intelligenz erhält, so hat die Staatsschule durch das Medium der allgemeinen Volksbildung auf die Volksdisciplin einwirken wollen. Schon aus Luther's Schriften geht diese Absicht unzweideutig hervor. Durch die Katecheſe sollte dem Volke eine bestimmte Richtung nicht nur für das Denken, sondern damit auch für das Handeln gegeben werden. Ja wir finden in den Schulordnungen schon ganz bestimmte Hinweisungen darauf, daß der Lehrer auch das Betragen seiner Schüler, und zwar nicht blos das in der Schulstube, in den Kreis seiner Beobachtung und Aufsicht ziehen soll.**) Das General-Schul-Reglement des großen Königs legt, wie wir oben gesehen haben, dem Schulmeister die Pflicht auf, „den Kindern nachzusehen, wie sie sich auf dem Wege betragen". Auf diese Weise soll der Volkslehrer zu einem Volkserzieher werden. Die höheren Unterrichtsanstalten, und zwar nicht etwa blos die sogenannten geschlossenen, haben es stets als ihre Aufgabe betrachtet, nicht nur zu lehren, sondern vielmehr zu erziehen, und es galt hier von jeher der Grundsatz, daß qui proficit in litteris nec in moribus, is plus deficit quam proficit. Für die innige Verbindung, in der nach deutscher Auffassungsweise Unterricht und Erziehung stehen, ist wohl der sprechendste Beweis, daß unsere großen Schulmänner sich nie darauf beschränkten, die Didactik zu verbessern, sondern stets auch in der Pädagogik neue Bahnen wiesen und betraten. Die Volksschule trägt unzweifelhaft in sich die Intention zur Herbeiführung einer allgemeinen Jugenddisciplin, die unter staatlicher Autorität und Controle gehandhabt wird. Dafür zeugen z. B. die Polizei-Verordnungen, welche dem Lehrer ein Züchtigungsrecht für Vergehungen der Schulkinder auch außer der Schule zusprechen, so z. B. bei Fällen von Thierquälerei, Ausnehmen von Nestern u. s. w.

*) Auch außerhalb Preußens tritt uns hier und da in deutschen Staaten das gleiche Bestreben, nur weniger consequent ausgeprägt, entgegen. Vergl. J. Klaiber, Die Hohe Karlsschule. Im neuen Reich 1876, II, S. 663.

**) So verbieten schon die Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, auch die Goldberger des Rector Trotzendorf, das öffentliche Baden, ja das Schlittschuhlaufen.

Auch im Volksbewußtſein lebt die Vorſtellung von einer Sittenaufſicht, welche der Lehrer über ſeine Kinder ganz allgemein führt. Iſt doch der Fall nicht ſelten, daß Privatleute das Einſchreiten deſſelben gegen Ungezogenheiten von Schulkindern in Anſpruch nehmen, ferner daß man das Verhalten der Jugend in der Oeffentlichkeit zum Maßſtab der Schuldisciplin nimmt, ja daß Eltern in beſonders ſchweren Fällen den Lehrer um Beſtrafung der eigenen Kinder angehen.

Freilich iſt das Inſtitut der Staatsſchule keineswegs ohne Widerſpruch geblieben. Es iſt bekannt, daß dem Princip der Schulpflicht gegenüber von den extremen Parteien die Parole der Unterrichtsfreiheit ausgegeben wurde. Welche Gefahren aber letztere für das Volksthum in ſich birgt, dafür iſt Frankreich ein unwiderlegliches Beiſpiel, in neuerer Zeit faſt noch mehr Belgien. Nicht blos daß es der größeren Zahl der weniger gebildeten und bemittelten Eltern an dem rechten Verſtändniß für die große Bedeutung eines geregelten Schulunterrichts ihrer Kinder gebricht, nicht blos daß leider vielen Eltern auch das nöthige Intereſſe für die ſittliche Förderung ihrer Kinder fehlt, ſo bemächtigen ſich auch gar zu leicht in Schulconventikeln ſtaatsfeindliche Parteien des empfänglichen heranwachſenden Geſchlechts zu ihren beſonderen, dem allgemeinen Beſten feindſeligen Zwecken. Noch entſchiedener aber wird von manchen Seiten gegen die Verbindung von Unterricht und Erziehung Verwahrung eingelegt und insbeſondere dem Staate das Recht abgeſprochen, die Jugenddisciplin in ſeine Hand zu nehmen. Dieſe ſeltſame Auffaſſungsweiſe gehört zunächſt der im Eingang charakteriſirten Periode des Subjectivismus an. Die Sittenaufſicht ſollte nur inſoweit dem Lehrer eingeräumt ſein, als ſie ſich aus dem Geſichtspunkt des Unterrichts-Intereſſes mit Nothwendigkeit ergab. Nur den Studienbetrieb ſtörende Einflüſſe fern zu halten, lag ihm ob. Neuerdings iſt dieſe Aftertheorie, nachdem ſie in Deutſchland faſt ausgeſtorben, wiederum über das Meer zu uns importirt worden*) und hat, allerdings nur vereinzelt, ſogar in den Kreiſen von Pädagogen Eingang gefunden. Es iſt jedenfalls der Beachtung werth, daß auf der vor zwei Jahren abgehaltenen Conferenz der Directoren der pommerſchen höheren Lehranſtalten von den Vertretern einer Anſtalt den höheren Schulen die erziehliche Aufgabe völlig abgeſprochen und die Anſicht aufgeſtellt wurde, „es ſei ohne Frage ganz und gar Sache der Eltern, für die ſittliche Ueberwachung ihrer Kinder außerhalb der Schule entweder unmittelbar, wenn ſie am Schulort leben, oder durch angemeſſene Penſionen zu ſorgen; die Schule habe ihre Zucht auf den Unterricht und die zu demſelben geforderten häuslichen Leiſtungen zu beſchränken und ihre Rathſchläge und Hilfe in der Erziehung zurückzuhalten, bis die Eltern ſolche begehrten". Doch haben ſolche Stimmen glücklicherweiſe keinen Anklang gefunden. Nicht blos iſt jenes Lehrer-Collegium in Pommern mit ſeiner Auffaſſung allein geblieben, ſondern es hat auch die Directoren-Conferenz der Provinz Sachſen im Jahre 1874 einſtimmig die Unmöglichkeit ausgeſprochen, die erziehliche Aufgabe der höheren Lehranſtalten von der unterrichtlichen zu trennen. Und was noch mehr werth iſt, es iſt die Anſicht, daß dem Lehrer auch die Erziehung der Schüler anvertraut ſein müſſe, nicht etwa nur in den Kreiſen der Fachmänner nahezu allgemein feſt-

*) Vergl. Verhandlungen der erſten Directoren-Verſammlung in Sachſen, Halle 1874, S. 75.

ſtehend, ſondern ſie iſt gewiſſermaßen in Fleiſch und Blut des deutſchen Volkes übergegangen.

Wenn nun aber auch dem Zuge unſerer geſammten geſchichtlichen Entwicklung gemäß bei uns in Preußen die Aufgabe von Erziehung und Unterricht als eine nothwendig einheitliche anerkannt wird, wenn dann zweitens, da die Schule ſchon jetzt Staatsanſtalt iſt, auch die Erziehung zu einer Sache des Staates thatſächlich wird, ſo gehen doch im Einzelnen, namentlich über die Grenzen der Befugniſſe des Staates, die Anſichten noch ſo weit auseinander, daß ein feſtes Ziel, nach dem wir bewußt zu ſtreben hätten, noch gar nicht ins Auge gefaßt iſt, demnach die Gewinnung eines poſitiven Reſultates noch in weitem Felde zu liegen ſcheint. Wenn daher über dieſe ſo wichtige Materie, die offenbar eine fundamentale Stellung bei der Conſtruction des Unterrichtsgeſetzes inne hat, namentlich gelegentlich der Directoren-Conferenzen die Debatte eröffnet wird, ſo iſt das eine unabweisbare Nothwendigkeit. Eine Nothwendigkeit — auch im Hinblick auf die nicht zu leugnende Vernachläſſigung der Erziehung Seitens ihrer bisherigen Hauptfactoren, der Familie und der Kirche. Iſt nun aber auch durch das Geſetz die Schule zur Staatsanſtalt gemacht, alſo der erſte Schritt geſchehen, auch die Erziehung, die ja vom Unterricht nicht getrennt werden kann, als Sache des Staates in Anſpruch zu nehmen, ſo ſind doch die Conſequenzen noch nicht gezogen, ja es gewinnt oft den Anſchein, als ſcheue der Staat ſelbſt vor denſelben noch zurück, wenigſtens beſchränkt er ſelbſt ſeinen Einfluß auf die Erziehung des heranwachſenden Geſchlechtes in einer Weiſe, welche, wie wir im Weiteren nachzuweiſen gedenken, dem öffentlichen Wohle nicht förderlich iſt. Der Staat und der ausübende Beamte, d. i. der Lehrer, müſſen ſich ein feſt begründetes und bewußtes Urtheil über die große Aufgabe, die ſie nach dem Geſetz bereits übernommen haben, bilden, wenn ſie anders ſich derſelben gewachſen zeigen wollen. Mit den weiteren Rechten hat der Staat auch ſchwerere Pflichten auf ſich genommen. Und noch ein anderer Geſichtspunkt iſt hier feſtzuhalten. „Wie die Kirche im Mittelalter gerade dadurch ihre Machtſtellung geſchaffen, daß jeder ihrer Diener, der oberſte Kirchenfürſt ſo gut wie der jüngſte Lehrer an der Domſchule, von der Intention derſelben durchdrungen war, ſo müſſen auch wir heute, um das Staatsideal zu verwirklichen, auf Grund eingehender culturhiſtoriſcher Studien den Zug der Geſchichte verſtehen lernen und im Einklang mit deren Reſultaten uns eine feſt begründete Anſicht über die Aufgabe des Staates und das zu erſtrebende Ziel verſchaffen. Ehe unſere Staatsmänner nicht das ſchwierige Problem, die Schule in das Gefüge des modernen Staates zweckmäßig einzugliedern, ebenſo gut zu löſen wiſſen, wie die mittelalterliche Kirche es verſtanden hat, Univerſitäten, Dom- und Kloſterſchulen in ihren Dienſt zu nehmen, werden wir den jetzigen Zwitterzuſtand im Staatsleben, der je länger deſto drückender wird, nicht überwinden.“ *)

Nach Maßgabe unſerer Kräfte einen kleinen Beitrag zur Erreichung des Verſtändniſſes für das, was die deutſche Schule als Staatsinſtitut auch auf dem Gebiete der Erziehung zu leiſten hat, zu liefern, iſt unſere Abſicht geweſen. Denn mit Rückſicht auf die demnächſt in der Landesvertretung bevorſtehenden

*) So ungefähr ſchrieb mir vor zwei Jahren Herr Prof. Laas in Straßburg über dieſe Frage.

Berathungen über das preußische Unterrichtsgesetz, das nicht ohne den einschneidendsten Einfluß auf die Verhältnisse von ganz Deutschland bleiben kann, dürfen derartige öffentliche Besprechungen wenigstens den Anspruch erheben, einer patriotischen Gesinnung zu entstammen.

3.

Lockerung des Bandes der Familie in dem sich vervollkommnenden Staatswesen, Familien- und Staats-Erziehung.

Wenn auch die Entwickelung des einzelnen Menschen im Diesseits ihren Abschluß nicht findet, wie wir gläubig vertrauen, so ist ihm doch unleugbar die größte Sorge dafür eingepflanzt, daß die irdische Arbeit, wenn er diese, durch den Tod abgerufen, verläßt, in seinem Sinne fortgesetzt wird. Dies ist so sehr der Fall, daß den menschlichen Geist noch im Augenblick seines Abscheidens neben dem Gedanken an seine bevorstehende Vereinigung mit Gott der am meisten zu beschäftigen pflegt, welchen Händen er die Weiterführung seines Werkes anvertrauen solle. Noch mehr! Die Erreichung irdischer Ziele kann ihm so wichtig erscheinen, daß er an dieselbe sogar das Leben freudig dransetzt, in der tröstlichen Gewißheit:

Wo immer müde Fechter
Sinken im blutigen Strauß,
Es kommen andre Geschlechter
Und fechten es muthig aus.

Hier ist also die Quelle der moralischen Seite des Fortpflanzungstriebes. Allein die bloße Existenz der Nachkommenschaft gibt noch keine Gewähr für den weiteren Bestand oder Ausbau unserer Schöpfungen. Dazu gehört vielmehr, daß das heranwachsende Geschlecht in eine solche Verfassung gesetzt werde, daß es uns in unserer Wirksamkeit dort ablösen könne, wo wir durch den Eintritt des Todes oder durch die allmählich schwindende Körperkraft und Geistesfrische zum Abtreten vom Schauplatz der Thätigkeit genöthigt werden. Bis dahin aber wollen wir in unserer Jugend schon Gehülfen der Arbeit sehen. — Nun finden wir im Alterthum überall, daß anfänglich die Familie die Form ist, welche dem einzelnen Menschen seine eigenthümliche Lebensaufgabe anweist und eine eigen gestaltete Lebensidee eingibt. Erst in zweiter Linie wirkt der Staat, der den Bestand der Familie voraussetzt, bestimmend auf den Einzelnen ein. Was ist daher natürlicher, als daß in der Familie mit ihren besonderen Traditionen, ihrer besonderen Lebensauffassung, ihrer besonderen Ehre, ihren besonderen Kulten die Kindererziehung beschlossen liegt, also eben in der Institution, die ja auch physisch den Fortbestand des Menschengeschlechts vermittelt? Daher galt es bei den Juden wie bei den Griechen und Römern — ich sehe hier von den besonderen Verhältnissen der Kaiserzeit ab — nicht sowohl für den Staat als vielmehr für die Familie als ein Unglück, wenn der Kindersegen ausblieb. Dieses wurde, je weiter wir in die Vorzeit mit Hülfe der erhaltenen Denkmäler zurückgehen, desto tiefer empfunden. Allerdings trat der Staat mit seinen Gesetzen da ein, wo durch das Ausbleiben des Nachwuchses der Bestand der Familie gefährdet war, nicht aber in seinem Interesse, sondern

in dem der Familie, für deren Fortexiſtenz er zu ſorgen hatte. Adoption und Levirats-Ehe waren derartige Einrichtungen, um die in dem einzelnen Geſchlecht überkommenen Weihen, Gottesdienſte und Opferverpflichtungen auf die Nachwelt fortzupflanzen. Denn die Familie ſtellt ſich in allen Beziehungen als die eigentliche Lebensform dar. An ſie ergehen die göttlichen Verheißungen, ſie haben die Verwaltung der Götterculte, ſtellen alſo die Verbindung zwiſchen der Gottheit und dem Menſchen her, in ihnen vererben ſich nicht nur politiſche Rechte und materielle Beſitzthümer ſondern auch amtliche und prieſterliche Verrichtungen, Kenntniſſe und Fertigkeiten. So gingen, um von dem ägyptiſchen und indiſchen Kaſtenzwang hier abzuſehen, die prieſterlichen Vorrechte vom Vater auf den Sohn über in den Geſchlechtern der Leviten, der Gephyräer und der Potitier, ſo pflanzte ſich in den Dichter- und Künſtlerfamilien Griechenlands die Pflege von Kunſt und Wiſſenſchaft fort. An die Mitgliedſchaft in einer Familie knüpfte ſich das ſtaatliche Bürgerrecht, und in dem pater familias fand ſich jedes Familienglied in der Gemeindeverſammlung vertreten. Das war die Zeit, wo die Familie das verjüngte Abbild eines Staates und dieſer das vergrößerte Bild einer Familie zeigte. Wie der *ἄρχων* über den Staat, ſo herrſchte der pater familias über die Frau, die Kinder und die Sclaven, über die Erſtere mehr *πολιτικῶς*, d. h. unter Vorausſetzung gleicher Rechte, über die Kinder *βασιλικῶς*, über die Sclaven *δεσποτικῶς*.*) Bei dieſer Eigenartigkeit und Abgeſchloſſenheit der Familien alſo iſt es kein Wunder, wenn ſich die Erziehung der Kinder völlig in ihrem Schooß vollzieht.

Allmählich aber wuchſen die ſtaatlich verbundenen Familien mehr und mehr zu einer Einheit unter ſich zuſammen. Während die Familienverbände in dem Staatsverbande immer merklicher aufgingen, ward dem Staat ein eigenthümlicher einheitlicher Charakter in demſelben Grade aufgedrückt, in welchem die Familien den ihrigen verloren. Das wachſende Staatsbewußtſein fand ſeinen Ausdruck auch in der geſetzlichen Feſtſtellung einer ſtaatlichen Beaufſichtigung der heranwachſenden Jugend. So in der Soloniſchen Geſetzgebung, in welcher ſich ſowohl Beſtimmungen über das ſchulpflichtige Alter und die Gegenſtände des für jeden Bürgerſohn obligatoriſchen Elementarunterrichts finden, als auch eine Sittenaufſicht über die Jugend dem Areopag zugeſprochen wird.**) Die Anſätze zu einer Staatserziehung ſind hiernach bei den Athenern unzweideutig vorhanden. Im Laufe der weiteren politiſchen Entwickelung blieb zwar die äußere Form der Familie beſtehen, ihres eigenthümlichen Inhaltes aber und ihres Geiſtes wurde ſie mehr und mehr beraubt. Das Familienleben ging immer mehr in ein öffentliches über, das Familiengefühl erſtarb. Dabei litt die Kindererziehung in der Familie Schaden. Es hätte, ſo ſcheint es, nun zwei Wege gegeben, auch für die Folgezeit ein ſtarkes Geſchlecht heranzubilden; entweder mußte die Familie als ſolche von Neuem gekräftigt werden, oder mit Benutzung der ſchon vorhandenen Anſätze das Prinzip der Staatserziehung zur vollkommenen Durchführung gelangen. An den erſteren Weg hat damals Niemand mehr gedacht, und es war wohl auch unmöglich, der Familie eine neue Grundlage zu ſchaffen, noch weniger möglich, die alten, morſch gewordenen Stützen derſelben neu zu feſtigen. Einem Leichnam

*) Vergl. Aristol. Nic. Eth. VIII, 10, 4 und 5. (cap. 12 bei Bekker).
**) Vergl. E. Curtius, Griechiſche Geſch. I, S. 275.

kann man eben nicht neues Leben einhauchen. Das andere Heilmittel empfahlen Philoſophen und Staatsmänner. Allein die Annahme deſſelben ſcheiterte an dem in dieſer Zeit herrſchenden Subjectivismus, der ſelbſt an den ſtaatlichen Grundlagen ſchon rüttelte. Wie die Einigung der Griechen zu einer Nation, welche der Keim für eine neue, höhere Entwickelungsphaſe des Hellenenthums hätte werden können, durch die Unfähigkeit dieſes Volkes, das Ich in der Liebe und Hingebung an das Ganze aufzuheben, vereitelt wurde, ſo lag es ihrer Sinnesart noch ferner, die ſtarre Autorität des Staatsgeſetzes den Kindern gegenüber zur Geltung zu bringen. So blieben denn zwar die geſetzlichen Beſtimmungen, durch die dem Staat ein Aufſichtsrecht über die Sitten der Jugend eingeräumt war, formell beſtehen, aber zu einer kraftvollen und heilſamen Ausübung dieſes Rechtes und zu einer Weiterentwickelung jenes Prinzips ließ es die allgemeine Ungebundenheit des griechiſchen Lebens nicht mehr kommen, ſo nothwendig dieſelbe auch für den Beſtand des Staates geweſen wäre. Die Pädagogen und Grammatiker wirkten nach wie vor im privaten Auftrag, aber es mußte ihnen natürlich von dem Augenblicke an die rechte Autorität fehlen, da der Familienvater ſelbſt keine Theilnahme an der Kindererziehung mehr bewies. Und wenn auch wenigſtens die Turnſchulen durch den Gymnaſiarch eine ſtaatliche Beaufſichtigung erfuhren, ſo war doch die hier gebotene Bildung nur eine äußerliche und konnte einer Jugend nicht genug bieten, die zu der Löſung der Aufgabe eines pericleiſchen Staates berufen war. Dazu kam, daß die Staatsaufſicht je länger je mehr bedeutungslos wurde. Den letzten Reſt von Autorität büßte ſie ein, als ſie nicht mehr vom Areopag ſondern von den jährlich vom Volk gewählten Sophroniſten geübt wurde.*) Wie hätte wohl dies Collegium mit Erfolg in einem Volke wirken ſollen, das durch das Sophiſtenunweſen der ſchrankenloſeſten Zügelloſigkeit anheimgefallen war, und dem der Satz als Axiom galt: *δεινὸν εἶναι, εἰ μή τις ἐάσει τὸν δῆμον πράττειν, ὃ ἂν βούληται.**)

Während nun das eben noch hoffnungsreiche Athen aus dem Zuſtande der höchſten Blüthe, faſt ohne jedes Zwiſchenſtadium, an den Rand des Verderbens gerieth, und ſeine berühmten Mauern unter Flötenſchall von den Peloponneſiern eingeriſſen wurden, richteten ſich die Augen der *καλοὶ κἀγαθοὶ* in allen griechiſchen Landen, auch in Athen ſelbſt, auf einen Staat, zu deſſen Gunſten ſoeben das Kriegsglück entſchieden hatte, und deſſen Verfaſſung auf weſentlich anderen Grundſätzen beruhte als die der anderen helleniſchen Staaten. Sparta ſchien ſeine Probe beſtanden zu haben. Hier war ſeit Lycurg die Staatserziehung in ihrer ſchärfſten Ausprägung in Geltung. Die Familie hatte ja auch nach der Verfaſſung des genannten Geſetzgebers bei der völligen Gleichberechtigung der Spartiaten keinen eigenen Gedanken zum Inhalt, und folgerichtig war die Erziehung der Jugend dem Staat übergeben, der eine Idee verkörperte, nämlich die der unbedingten Staatshoheit. Schon im Alterthum hat es nicht an Gegnern der ſpartaniſchen Verfaſſung gefehlt. Der Erſte, der über ſie unmuthigen Tadel ergoß, war wohl Pythagoras, der es

*) Vergl. E. Curtius, Griechiſche Geſch. II, S. 137.

**) Hen. Holl. 1, 7, 12. Das Volk von Athen wollte in dem Prozeß gegen die zehn Feldherren der Arginuſen-Schlacht ſeine ſouveräne Gewalt nicht einmal durch die beſtehenden Geſetze beſchränkt wiſſen.

für das größte Unrecht erklärte, Kinder und Eltern auseinander zu reißen. Heut zu Tage hat man sich sogar gewöhnt, den Verfall des spartanischen Staates gerade aus dem Mangel der Familie, des häuslichen Lebens, der häuslichen Anregungen und gemüthlichen Eindrücke auf dem Gebiete der Kindererziehung herzuleiten. Aber man übersieht, daß die Auflösung Spartas viele Jahrhunderte nach Einführung der Staatserziehung erfolgte, sodann daß einerseits die Existenz der Familie, andrerseits der Einfluß der Eltern, namentlich der Mutter, auf die Kinder trotz der Staatserziehung historisch nachweisbar ist. Ist doch das Alterthum voll von Berichten über das Ansehen, das die spartanischen Matronen gleich sehr bei den Männern wie bei den Kindern genossen, und mehr als eine Anekdote ist aufbewahrt, aus der hervorgeht, daß der Frau in Lacedämon mit viel größerer Ehrerbietung begegnet wurde als sonst in griechischen Landen. Der Verfall dieses Staates ist auf ganz andere Gründe zurückzuführen, vor allem auf den, daß seine Verfassung zu conservativ gegründet war, als daß sie, wie es die Erweiterung der politischen Beziehungen zu den Nachbarstaaten erheischte, zeitgemäß hätte verbessert werden können. In der spartanischen Staatserziehung aber bekenne ich eine, wenn auch nicht materiell in allen Theilen, so doch formal und prinzipiell für uns, wie ein Mal heute die Verhältnisse sich gestaltet haben, vorbildliche Institution zu erblicken. Die Theilnahme der Mädchen an derselben und die energische Ausprägung des Staatsgedankens sind Züge, durch welche die spartanische Erziehung in Griechenland einzig dastand, und die unser Staat bei der Feststellung des Unterrichtsgesetzes nicht ungestraft außer Acht setzen dürfte. Doch wir dürfen die historische Uebersicht über den Gang, den die Jugenderziehung bei den Culturvölkern genommen hat, nicht unterbrechen und ebensowenig der Darlegung unserer erziehlichen Bedürfnisse hier vorgreifen.

Bei der Consequenz, mit der sich der Staatsgedanke in Rom Bahn gebrochen und in allen Lebenskreisen geltend gemacht hat, stand wohl zu erwarten, daß dort auch die Erziehung sehr bald unter staatliche Aufsicht und staatlichen Einfluß treten würde, wenigstens von der Zeit ab, da das Haus seinen eigenthümlichen Geist verloren hatte und das Volk in seiner Gesammtheit zum Träger der die Geister beherrschenden Idee geworden war. Dem war bekanntlich nicht so. Nicht als ob die Familie eifersüchtig das Recht der Jugenderziehung sich gewahrt wissen wollte, — die Familie entbehrte im Gegentheil in den letzten Zeiten der Republik fast durchweg eines inneren Zusammenschlusses*), wie denn ein Mann, der zu den sittlich ernsteren und würdigeren Charakteren seiner Zeit zählt, Cicero, kein Bedenken hatte, sich ohne triftige Gründe nach einem mehr als 30jährigen ehelichen Leben von seiner Jugendgemahlin zu scheiden, — nur der Sinn für Unterordnung zum Besten des Staates war gänzlich erstorben. Die Kaiser beschränkten zwar die patria potestas**), aber die Rechte und Pflichten der Kindererziehung verblieben unverkürzt dem Hause.

So haben wir nun gesehen, daß es im Alterthum — abgesehen von Sparta — zu einer Staatserziehung auf dem Wege der politischen Entwickelung

*) Bezeichnend hierfür ist z. B. Cic. de officiis III, 23, 90.

**) Das römische Hausrecht, nach dem kein Beamter des Staates ohne Einwilligung des pater familias dessen Haus betreten durfte, fiel ebenfalls erst in der Kaiserzeit.

nicht kam, weil 1) zu der Zeit, wo die Familie die Erziehung an den Staat hätte abgeben müſſen, die Geiſter zu einer Unterordnung unter das Allgemeine nicht mehr befähigt waren, 2) weil es den damals wirkenden Staatsmännern an dem Geſchick zu ſchöpferiſchen und organiſirenden Thaten gebrach, welches nach einem Geſetz der Weltgeſchichte nur in Zeiten nationaler Kraft gefunden wird.

Das Chriſtenthum durchgeiſtigte die Kultur der alten Welt, namentlich die griechiſche Philoſophie, und das Germanenthum trat als Erbe der Römer in die Weltherrſchaft ein. Dieſe beiden neuen Lebenselemente begründeten durch ihre gegenſeitige Durchdringung ein neues Zeitalter. Für die Geſchichte der Erziehung iſt das Chriſtenthum in vielfacher Hinſicht von höchſter Bedeutung geworden. Wir betrachten hier nur die Seite der chriſtlichen Erziehung, die für die gegenwärtige Betrachtung Intereſſe hat. Das Chriſtenthum ſtellte alle Menſchen in noch höherem Grade und conſequenter, als es der Stoicismus ſchon gethan, als ἴσοι hin, die unter ſich völlig gleichberechtigt ſind. Die Familie wird keineswegs aufgehoben, vielmehr ihre ſittliche Seite mehr hervorgekehrt und dabei der Frau die gebührende Stellung zugewieſen; allein in der Gemeinſamkeit des Glaubens und Lebens der erſten Chriſten liegt es nothwendig, daß die Abgeſchloſſenheit der Familie nach Außen fällt. Da nun alle Menſchen Kinder Gottes ſind und demnach in gleichem Grade Anſpruch auf Erziehung haben, ſo iſt damit die Grundlage zu dem neuen Prinzip der allgemeinen Volksbildung gegeben. Und da jetzt nicht mehr, wie bei den Griechen und Römern, die Familie ihre beſondere ſchützende Gottheit beſitzt und verehrt, ſondern alle Menſchen ohne Rückſicht auf ihre Abſtammung denſelben einigen Gott anbeten, ſo iſt auch der Grund gefallen, die Unterweiſung und Erziehung der Kinder im Schooße der Familien ſich vollziehen zu laſſen. So iſt es denn Karl der Große, wie wir oben ſchon nachwieſen, der zuerſt dieſen Gedanken einer allgemeinen Erziehung des Volkes durch ſtaatliche Veranſtaltung zur Ausführung zu bringen ſuchte. Nach langer dunkler Zeit iſt es dann wieder Luther, der das Verſtändniß für dieſe ſo wichtige Aufgabe des Staates bei Fürſten und Städten weckt, und die Hohenzollern haben gerade in ihren hervorragendſten Vertretern dieſe Sorge mit dem vollen Bewußtſein ihrer Wichtigkeit in ihrer Eigenſchaft als Regenten für ſich in Anſpruch genommen. Wohl uns nun, daß wir heute alle Bedingungen erfüllt und überall den Boden vorbereitet finden, um die Erziehung der Jugend auf den Staat übertragen zu können, da die Familie in ihrer heutigen Geſtalt die ſchwere Verantwortung für dieſelbe allein auf ihren Schultern zu tragen ſich keineswegs durchweg mehr fähig zeigt.

Das öffentliche Leben unſerer Nation nimmt jetzt derartig alle Kräfte für ſich in Anſpruch, daß alle anderen Intereſſen zurücktreten, alle Gemeinſchaften und Verbände, die nicht politiſcher Natur ſind, an Bedeutung und Zuſammenſchluß mehr und mehr verlieren. Ich erinnere an die Zünfte, an die wiſſenſchaftlichen Vereinigungen, an die Verbindungen unter den Berufsgenoſſen, ſelbſt an die Ständeunterſchiede, ja ſogar an die Gliederungen nach kirchlichem Bekenntniß, — deren Stützen und trennende Schranken fallen mehr und mehr. Hat doch ſelbſt der Stand viel von ſeiner Abgeſchloſſenheit eingebüßt, der als ein Staat im Staate mit beſonderer Verfaſſung, mit eigenen Geſetzen, Gerichten und Lebensauffaſſungen beſteht, der Stand der Berufs-

ſoldaten. Hat doch ſelbſt ſo feſte Bande wie die des Freimaurerordens, die Verfolgungen aller Art nicht zu löſen vermochten, der nivellirende Geiſt der Neuzeit gelockert.

Und die Familie? Auch ſie trägt keinen eigenthümlichen, nach außen abgeſchloſſenen Charakter mehr. Ihre Beſonderheiten und ihre Privilegien ſind der Reihe nach durch den weiteren Verband des Staates abſorbirt worden, von der Blutrache und dem alten jus talionis an, das einſt z. B. der Gründung des Staates ſo ſchwer ſich einſchränken ließ, bis auf die letzten politiſchen Vorrechte, die bis in unſere Tage hinein ſich einzelne Familien von hohem Adel dem Staat gegenüber zu erhalten gewußt haben. Daher iſt es kein Wunder, daß auch das Gefühl für Familienehre heute lange nicht mehr ſo rege wie in früheren Zeiten iſt, wo die unſittliche Handlungsweiſe des Mitgliedes einer Familie dieſer im Ganzen einen untilgbaren Makel zufügte. Die Familie gilt überhaupt nicht mehr als die Lebensform, in welcher der Menſch ſeine nächſte Beſtimmung findet. Es iſt ein nicht abzuweiſendes Zeichen der veränderten Lebensauffaſſung, daß von Jahr zu Jahr, und zwar in allen Ständen, der Procentſatz derer ſteigt, die eine Ehe gar nicht mehr eingehen. Und wenn man heute, und zwar mit Recht, klagt über den Mangel an Häuslichkeit bei Männern und Frauen, ſo liegt der Grund zum Theil allerdings in der ſteigenden Genußſucht unſerer Generation, aber mehr noch in dem nicht mehr einzudämmenden Drange in das öffentliche Leben. Für die Veräußerlichung des Familienlebens gibt es keinen ſchlagenderen Beweis als die Einrichtung der heutigen Familienwohnungen, die in den eigentlichen Familienzimmern eine ungebührliche Vernachläſſigung, in den Geſellſchaftsräumen eine maßloſe Verſchwendung erkennen laſſen.*) Soll ich nun noch auf die in unſerer Zeit auf der Tagesordnung der ſocialen Umwälzung ſtehende Frage der Frauenarbeit hinweiſen? Jene Worte, die vor vier Jahren der General-Poſtmeiſter Stephan im Reichstage bezüglich der Zulaſſung der Frauen zu Aemtern der Staatsverwaltung ſprach, welchem ernſteren Charakter, welchem um das Wohl des Vaterlandes ſorgenden Mann wären ſie nicht aus der Seele geſprochen geweſen? Und doch kann ich mich dem Gedanken nicht verſchließen, daß alle retardirenden Maßnahmen der Regierung, die etwa in dem Sinne ergriffen werden möchten, die Frau auf den Kreis der häuslichen Arbeiten einzuſchränken, doch im Grunde wenig helfen werden. Sie werden es unſerer Meinung nach um ſo weniger, als auf gewiſſen Gebieten der Staat ſelbſt jenen Grundſätzen zuwider handelt. Denn was heißt es anderes, als die Frauenarbeit außer dem Hauſe begünſtigen, wenn das Cultusminiſterium die Anſtellung von Lehrerinnen in immer weiterem Umfange zuläßt? In wie weit dieſe Concurrenz dem Intereſſe der Schule dient, iſt hier nicht der Ort zu unterſuchen. Wie dem aber auch ſei, iſt denn nicht die Frauenarbeit in gar vielen Familien geradezu eine Lebensfrage geworden? Nicht mehr bloß in den großen Städten arbeitet ſo manche Hausfrau ſtatt für ihre Häuslichkeit für den Laden. Da wird die Familienküche aufgehoben und ſomit der Familientiſch, auf daß die Frau Zeit gewinne, gleich dem Mann für den Unterhalt, öfter aber zur Beſtreitung von Luxusausgaben zu arbeiten; da ſorgt für die großen und auch ſchon für die

*) Hierauf macht mit vollem Recht der Verfaſſer der Briefe über Berliner Erziehung aufmerkſam. S. 14 und ff.

kleinen Bedürfniſſe an Wäſche und Kleidung nicht mehr die in allen Künſten der häuslichen Arbeit wohl unterwieſene Hausfrau, ſondern der „billige Laden“. Wer da glaubt, daß dies bedeutungsloſe Kleinigkeiten ſind, der kennt den geheimnißvollen Zauber nicht, der für Mann und Kinder gerade darin liegt, daß die Handarbeit der Hausfrau unmittelbar den Familiengliedern zu Gute kommt. Und wie anders müſſen auch Mutter und Töchter am Hauſe hängen, an deſſen Mobiliar ſie mit ſtiller Freude ihre eigene Thätigkeit nachweiſen können! Aber freilich billiger ſtellt ſich das im Laden gekaufte Hemd, wenn dafür die Zeit der Mutter und der Töchter für die beſſer bezahlte Handarbeit oder für die Ertheilung von Unterricht frei wird. Wo gibt es da dieſer Thatſache gegenüber eine Beredſamkeit, und hätte ſie Engelszungen, welche die Frauen vermöchte, zu der Sitte ihrer Mütter zurückzukehren und lieber ſelbſt die Wäſche für den Mann und die Kinderanzüge zu fertigen, auf den baaren Verdienſt aber zu verzichten? Wer, wie der Verfaſſer, das Glück gehabt hat, in einer altväteriſchen Familie aufzuwachſen, der mag es wohl tief beklagen, daß die heutige Zeit ſich dieſes gemüthvollen Zuſammenſchluſſes am Familienherde mehr und mehr entſchlagen zu können glaubt, aber dem Staatsmann geziemt es, auf die Zeichen der Zeit zu achten und neue wirkſame Inſtitute zu ſchaffen, wenn die alten ihre Kraft zu verlieren beginnen und ihren Verpflichtungen nicht mehr gerecht werden.

4.

Die heutige Familienerziehung.

Wem entginge es wohl, daß die Familienerziehung längſt das nicht mehr leiſtet, was ſie zum Wohle des Ganzen zu leiſten verpflichtet iſt? Alle pädagogiſchen Schriften der Jetztzeit ſind voll von Schilderungen der entweder ganz mangelnden oder doch verkehrten Zucht im häuslichen Kreiſe. Schon im Jahre 1845 klagte ein um das Volkswohl ernſtlich beſorgter Mann:*) „Wo iſt die patriarchaliſche Form unſerer Hausväter, wo die Zeit, da ihr Wort noch Geſetz war? Fuimus Troes! Wo iſt das Verharren unſerer Hausfrauen in verborgener Zurückgezogenheit? Aus Frauenzimmern ſind Frauengaſſen geworden, wie Abraham a Sancta Clara ſagt.“ Und an einer andern Stelle derſelben Schrift: „Es fehlt an Müttern. Die beſſere Zukunft kommt nur von den Müttern.“ Auch Raumer bricht in ſeiner Geſchichte der Pädagogik**) in dieſelben Klagen aus und führt die Vernachläſſigung der Erziehung des heranwachſenden Geſchlechts theils auf die mangelnde Befähigung der heutigen Familie für dieſe Aufgabe, theils auf das ihr mehr und mehr abhanden kommende Intereſſe für eine gute Kinderzucht zurück. Selbſt die Schmid'ſche Encyclopädie erkennt in einer Reihe einſchlägiger Artikel die Unvollkommenheit der modernen Privaterziehung offen an. Und welcher Lehrer wüßte nicht über dies Capitel aus ſeiner eigenen Praxis gar Trauriges zu berichten? Die Einen ſuchen die Verantwortung für das körperliche und geiſtige Gedeihen

*) Scheinert, Erziehung des Volkes, 1845.
**) Bd. III, S. 452.

ihrer Kinder so zeitig als möglich auf andere Schultern zu wälzen. Nicht erwarten können sie es, bis das schulpflichtige Alter die Uebergabe ihrer Kinder in die Pflege und Aufsicht der Schule möglich macht und damit in ihren Augen die Befreiung von der lästigen Verantwortlichkeit für das Verhalten derselben herbeiführt. Die große Beliebtheit, deren sich die Kleinkinderbewahranstalten, die Spielschulen und die Kindergärten, Schöpfungen unserer Zeit, zu erfreuen haben, ist charakteristisch für den Begriff, den sich heute die große Mehrheit der Eltern von ihren Pflichten gegen die Kinder macht.*) Andere Väter und Mütter haben eine so verkehrte Liebe zu ihren Kindern, daß sie, beseelt von dem Wunsch, diese nicht zu betrüben, eine so weitgehende Nachsicht gegen sie in Anwendung bringen, daß sie einerseits keinerlei Genüsse ihnen versagen, andrerseits selbst bei groben Unarten Strafen zu verhängen oder auch nur ernstliche Mißbilligung zu äußern sich nur schwer oder gar nicht entschließen können. Wachsen ihnen dann, wie ja unvermeidlich ist, die Kinder über den Kopf, dann bitten sie wohl den Lehrer um seine Mithilfe, erfolgt sie aber mit der nöthigen Energie, so macht sich sofort wieder bei ihnen eine Regung der Schwachheit geltend und sie nehmen nun das Kind gegen denselben Lehrer in Schutz, dessen strafendes Eintreten sie eben noch selbst begehrten. Solche Inconsequenz ist uns in unserer Lehrerpraxis nicht nur ein Mal entgegengetreten. Die Verkehrtheiten so mancher häuslichen Erziehung, welche für bloße Ungeschicklichkeiten des Kindes, z. B. wenn es eine Tasse zerschlagen hat, die Strafe strenger bemißt als für schwere sittliche Vergehen, z. B. für Lüge, welche aus Unkenntniß der Folgen Ungehorsam straflos ausgehen läßt, — diese und ähnliche Verkehrtheiten, die doch das Kind schwer schädigen, hier erschöpfend aufzuführen ist unmöglich; es muß genügen, hier nur darauf hinzuweisen. Dazu kommt nun, was die die höheren Lehranstalten besuchende Jugend anlangt, daß ein erheblicher Theil derselben seine private Erziehung in Pensionswirthschaften erhält. Daß diese in verhältnißmäßig seltenen Fällen ihre Aufgabe richtig auffassen und mit Ernst zu lösen suchen, ist eine allbekannte Thatsache. Die Schule begegnet hier in der Regel theils in Folge mangelnden Verständnisses für ihre wohlgemeinten und wohlerwogenen Anordnungen, theils in Folge tadelnswerther Nachgiebigkeit gegen den einen

*) Sehr scharf geht der Verfasser der Briefe über Berliner Erziehung mit den Kindergärten ins Gericht. „Diese Anstalten (nämlich die Kindergärten) sind noch nicht alt genug, um die Größe des Vortheils oder Nachtheils, den sie den Kindern gewähren, ganz ermessen zu können, nach meinen bisherigen Erfahrungen ist der letztere größer als der erstere: ich habe wiederholt wahrnehmen müssen, daß Knaben, welche in der Methode der Kindergärten Jahre lang erzogen worden waren, noch von neun und zehn Jahren eine Art Traumleben führten, aus dem sie kaum aufzuwecken waren; das Anschauungsvermögen war so einseitig auf Kosten der übrigen Kräfte, namentlich des Verstandes, ausgebildet, daß sie zu munterer Aufmerksamkeit und leichter scharfer Auffassung ganz unfähig waren. — — — Der Ausdruck, den man zuweilen hört, in den gebildeten Kreisen seien die Kindergärten nur für Stiefmütter und faule Mütter da, mag hart klingen, trifft aber vollkommen die Sache, nur würde ich noch hinzufügen: und für jene eitlen, flachen Geschöpfe, die Mütter zu heißen überhaupt nicht verdienen. — — — Ich wäre wohl begierig die Antwort zu hören, wollte man solche Mütter einmal fragen: „In welcher Zeit erzieht Ihr denn nun Eure Kinder?“ Die Nothwendigkeit dieses Instituts wird sich trotz alledem für unsere Zeit nicht mehr bestreiten lassen, in der nun einmal viele Mütter die Regierung im häuslichen Kreise nicht mehr für ihre erste und liebste Aufgabe halten.

materiellen Gewinn bringenden Pensionär einer heimlichen Opposition, die um so gefährlicher wirkt, je mehr sie zugleich dem Schüler die Offenheit und Aufrichtigkeit gegen den Lehrer abgewöhnt und damit das Vertrauen zu ihm untergräbt. Endlich ist nicht zu übersehen, daß die höheren Schulen viele ihrer Zöglinge aus den unteren Ständen erhalten, die mit ihrem Eintritt in die oberen Klassen sich gewissermaßen über das geistige Niveau ihrer Eltern erheben und daher Letzteren in den meisten Fällen eine Achtung einflößen, die sie unfähig macht, das Erziehungswerk fortzusetzen. So hört denn gerade bei dieser Klasse von Jünglingen der bestimmende Einfluß der Erwachsenen in einer Periode nahezu auf, wo er am nöthigsten ist. Wo wir bei akademisch gebildeten Männern auf unleidlichen Hochmuth und auf rücksichtslose Herzenshärtigkeit stoßen, da werden wir meist den Grund dieser Fehler darin entdecken können, daß Jene, hervorgegangen aus Familien der unteren Stände, in den Jahren des Ueberganges zum Jünglingsalter ihre Eltern übersahen.

Das düsterste Bild von der Art, wie heute die Familie ihre Pflicht, die Kinder zu erziehen, auffaßt, entwirft der Verfasser der Briefe über Berliner Erziehung, eines Buches, das mit Recht allseitig die größte Aufmerksamkeit erregt und bei den praktischen Schulmännern Zustimmung gefunden hat. Und wenn man vielleicht einzuwerfen geneigt wäre, daß dort ein mißvergnügter Pädagoge die Dinge zu schwarz ansieht und zeichnet, so lese man, wie ein Laie über diesen selbigen Gegenstand urtheilt, ein Laie, dem man schwerlich den Vorwurf wird machen wollen, daß er zu den grämlichen laudatores temporis acti zähle. Gerade Lasker's Ausführungen über diesen Punkt verdienen die vollste Berücksichtigung.*) Er, wie der Berliner Pädagoge, kommt zu dem Schluß, daß es mit der Zukunft unseres Volkes übel bestellt sein würde, wenn nicht baldige Abhilfe gegen diesen von Jahr zu Jahr mehr um sich fressenden Schaden eintrete. Beide erwarten einen Umschwung nur dann, wenn wir durch die öffentliche Erziehung die künftigen Väter und Mütter selbst erst in eine bessere Richtung gebracht haben werden.

Wir hören als Dritten noch einen Nationalökonomen. Felix sagt in seinem Werke „Die Arbeiter und die Gesellschaft“**) hierüber Folgendes: „Die den höheren Ständen angehörenden Personen vermögen es zuweilen gar nicht zu fassen, daß arme Handwerker, welche mehr als irgend Jemand das Ihrige zu Rathe ziehen sollten, die sorgsame Sparsamkeit und die Mäßigkeit vermissen lassen, welche sie selbst an den Tag legen. Die einfache Erklärung so seltsamer Erscheinungen liegt in dem Umstande, daß diese Personen nicht zur Sparsamkeit, sondern zum Genuß erzogen sind. Das arme Kind eines Arbeiters, dessen Eltern sich häufig unmäßig und unreinlich zeigen, miteinander hadern, die Zeit vergeuden und gar oft ohne Scheu vor seiner Anwesenheit unanständige Reden führen, kann, wenn überhaupt, nur erst in der ernsten Schule des Lebens nach herben Erfahrungen, meist zu spät, die Eigenschaften würdigen lernen, welche es an seinen Eltern vermißte. Darum soll, so fährt der Verfasser fort, der Volkslehrer zugleich der Erzieher der ihm anvertrauten

*) Siehe dessen Aufsatz über Erziehung und Anlagen in der deutschen Rundschau I.
**) Erschienen bei Otto Wigand in Leipzig, 1874.

Kinder ſein, der ſich die Aufgabe zu ſtellen hat, ihnen, neben den nothwendigen Disciplinen, durch Lehre und Uebung all die ſittlichen Eigenſchaften einzuflößen, deren ſie zu ihrem Lebensglück nicht entbehren können.“ Nicht blos zu *ihrem* Lebensglück, füge ich hinzu, ſondern vor Allem zum Heile der Geſellſchaft, des Staates. Und nun bedenke man, einen wie großen Procentſatz unter dem heranwachſenden Geſchlecht gerade die Arbeiterkinder bilden, ſie, die unzweifelhaft in Folge der nicht mehr aus der Welt zu ſchaffenden Frauenarbeit und der unleugbaren Lüſternheit der Eltern die ſchlechteſte Erziehung genießen. Den Erwachſenen wird die ſtaatliche Zucht ſelbſt durch die ſtrengſten Geſetze nicht zur Geſetzlichkeit zwingen, höchſtens zu einer äußerlichen, die doch im Grunde keine iſt, auch keine Stütze des Staates ſein kann, das Kind aber vermag die Disciplin eines treuen und geſchulten Lehrers ſo zu leiten, daß es dereinſt als Staatsbürger zum Heile des Ganzen die Geſetze aus Ueberzeugung reſpectirt.

Aber bei der ſo tief einſchneidenden Wichtigkeit dieſer Aufgabe für die Geſundheit unſeres Volksthums — denn es handelt ſich eben darum, ob unſere Nation in derſelben Entwickelungsphaſe ihren Lebensproceß abſchließen ſolle wie die Völker des Alterthums, oder ob ſie im Stande iſt, durch Gründung neuer Inſtitutionen, die einen Erſatz für die im Laufe der geſchichtlichen Entwickelung gleichſam abgenutzten verſprechen, einen höheren Aufſchwung zu nehmen, — ich ſage: in dieſer Frage um Sein oder Nichtſein darf es uns nicht genügen, wie der Verfaſſer der Berliner Briefe thut, die Erwartung auszuſprechen, daß es der öffentlichen Erziehung gelingen werde, das drohende Verderben zu beſchwören. Es gilt vielmehr, poſitive Vorſchläge zu machen und auf eine geſetzliche Regelung der jetzt übel vernachläſſigten Jugenddisciplin in Wort und Schrift hinzuwirken. Man vergeſſe doch ja nicht, daß gerade hier ein Zuwarten, ein Aufſchub der dringlichen Reform ſchwere Schädigungen des Volksthumes herbeiführen muß. Oder wird etwa das heranwachſende Geſchlecht, das nach übereinſtimmender Schilderung beſonders in den großen Städten und in induſtriellen Bezirken nicht mit der nothwendigen Sorgfalt und pädagogiſchen Einſicht im Hauſe erzogen wird, nach menſchlicher Berechnung mehr Geſchick entfalten, ſeinerſeits ſeine Kinder zu erziehen, wenn dazu an daſſelbe die Reihe kommt? Man ſehe ſich doch ja vor, daß nicht auch auf unſer Volk einſt paſſe, was der römiſche Dichter von dem ſeinigen mit wehmüthiger Trauer berichtet:

Aetas parentum, pejor avis, tulit
Nos nequiores, mox daturos
Progeniem vitiosiorem.*)

Die Enten, die durch Hühner ausgebrütet werden, verſtehen das Brüten ſelbſt nicht mehr.

---

*) Hor. carm. III, 6, 46.

5.

Die Nothwendigkeit einer ſtaatlichen Beaufſichtigung der Kindererziehung.

Mit halben Maßregeln iſt hier nichts zu gewinnen, wohl aber mehr noch zu verlieren. Den Rath, den der Verfaſſer der Berliner Briefe den Eltern ertheilt, bei den Seelenkrankheiten ihrer Kinder den Pädagogen von Fach als Hausarzt zu Rathe zu ziehen, — hat er wirklich auch nur einige Ausſicht auf Beherzigung und Befolgung bei der großen Menge, ja ſelbſt bei den gebildeten Vätern? Es bleibt eben nur übrig, daß der Staat, allerdings mit Benutzung der Familie und anderer Inſtitutionen, die im Weiteren zur Beſprechung kommen ſollen, die Erziehung inſofern übernimmt, als er geſetzlich gewiſſe Principien feſtſtellt, nach denen dieſelbe geleitet werden ſoll. Gemeindeorgane werden die Befolgung derſelben zu beaufſichtigen haben. Zu dieſem Schluß bringt mich nicht nur die Wahrnehmung, wie das Haus vielfach die ihm bisher faſt ohne Einſchränkung zugefallene Erziehung der Kinder vernachläſſigt, ſondern auch die Erwägung, daß heut zu Tage bei der Vielgeſchäftigkeit unſerer Generation die Theilung der Arbeit ſich mehr und mehr vollzieht. Wohl weiß ich, daß gerade dieſe großen Gefahren für die Lebenskraft der Nation in ſich birgt und daß man ſich daher eher gegen eine weitere Durchführung derſelben ſtemmen müßte. Allein ein Correctiv für dieſelbe hat die Geſellſchaft in der Juſtiz, in der Verwaltung des Staates, des Kreiſes, der Commune, im Militärweſen, in der Kirche und auf ſo vielen anderen Gebieten glücklich gefunden, da in den genannten Sphären überall jetzt neben Fachleuten berufene Laien mit Rath und That mitwirkend eintreten. Und wenn ich nun empfehle, die Erziehung einem Stande, den Lehrern der Staatsſchule nämlich, von Staatswegen anzuvertrauen, ſo iſt es meine Abſicht durchaus nicht, dieſem eine Domäne zu ſchaffen, in der er für ſich abgeſchloſſen und ohne geiſtige Befruchtung durch die andern Beſtandtheile der Nation arbeitet. Wenn aber ſchon Plato im Laches*) die Bemerkung macht, daß die Männer ſeiner Zeit zu ſehr den Geſchäften des öffentlichen Lebens angehörten, als daß ſie noch Intereſſe für die häuslichen Aufgaben, inſonderheit für die Kindererziehung hätten, ſo gewinnt einerſeits durch dieſe Worte die oben des Weiteren geſchilderte ähnliche Erſcheinung unſerer Tage eine Erklärung, andererſeits wird uns das Mittel nahe gelegt, von Neuem das Intereſſe für die Jugenderziehung zu erwecken. Man mache dieſelbe zu einer öffentlichen Sache, und ſofort werden auch wieder alle geiſtigen Kräfte ſich ihr zuzuwenden Antrieb finden.

Endlich beſtimmt mich zu meiner Auffaſſung von der unumgänglichen Nothwendigkeit der Staatserziehung auch folgende Rückſicht. Bisher gehörte das mit 14 Jahren aus der Schule entlaſſene Kind, wenn es ſein Brot in

*) Gleich im Eingange des Dialogs gedenkt Plato der Erfahrung, die er auch in anderen Schriften in Erwägung gezogen hat, daß nämlich viele ausgezeichnete Männer ihre Söhne nicht zu gleicher Tüchtigkeit erzogen hätten. Im 3. Capitel heißt es dann mit Bezug hierauf: *ὅσοι τὰ τῶν πόλεων πράττουσιν, αὐτοῖς σχεδόν τι ταῦτα συμβαίνει, ἃ οὗτος λέγει, καὶ περὶ παῖδας καὶ τἆλλα ἴδια, ὀλιγωρεῖσθαί τε καὶ ἀμελῶς διατίθεσθαι.*

einem fremdem Hause sich erwerben mußte, der Familie an, in die es als dienendes Glied eintrat. Das Dienstmädchen, der Pferdejunge, der Lehrling, der Geselle und der Knecht sogar aßen am Tische ihres Brotherrn mit und genossen alle die erziehlichen Anregungen und vor Allem auch die sittliche Hut und Beaufsichtigung, welche die Familie den eigenen Kindern zu Theil werden ließ. Das ist inzwischen selbst in den kleinen Städten und auf dem platten Lande durchaus anders geworden. Das Gesinde und die Gehülfen aus der Werkstätte sind außer der Arbeitszeit fast völlig sich selbst überlassen. Die Pflicht, außer für den leiblichen Unterhalt auch für die sittliche Förderung dieser jungen Leute zu sorgen, ist fast vergessen. Höchstens wird noch auf eine Art von Disciplin im Hause selbst und bei der Arbeit gesehen, aber bei den Dienstmädchen vielfach auch dies nicht mehr. Was außer der Wohnung der Dienstherrschaft geschieht, das fällt nach fast allgemeiner Auffassung nicht mehr in das Bereich der Aufsicht derselben. Daß daher Knaben von kaum 15 Jahren in unziemlicher Art und außerdem zum Schaden ihrer Gesundheit rauchen und unmäßig Spirituosen genießen, die Straße verstellen, lärmend und tobend die öffentlichen Plätze durchstreifen, das Publikum belästigen, die Mädchen mit unanständigen Scherzen anrufen und verfolgen, — wer sieht es nicht, ohne sich über die Ohnmacht der Polizeiorgane zu wundern? Aber das sind nicht sowohl die Folgen der neueren, allerdings ja viel zu humanen Straf- und Polizeigesetze, sondern vielmehr die der heutigen Gesindeordnung. Mit dem Zunftzwang ist auch die Disciplin der Lehrlinge gefallen. Jeder Meister wird uns das sagen. Mochten immerhin die den Erwachsenen durch die Zünfte gezogenen Schranken in diesen Tagen überflüssig, ja schädlich geworden sein, — für die noch unerwachsene Handwerker-Jugend mußten neue Formen gefunden werden, um die diesem Alter so nothwendige Bevormundung zu sichern und zu regeln. Darf nun der Staat auch fernerhin diesen so bedeutenden Procensatz des heranwachsenden Geschlechts, der sich mit 14 Jahren, also gerade in der für physisches und sittliches Gedeihen so entscheidungsvollen Periode des Ueberganges vom Knaben zum Jüngling, jedem erziehlichen Einfluß entzieht, seinem Schicksal überlassen? Darf er auch in Zukunft die schon so grell hervortretenden Mängel dieses ungesunden Zustandes übersehen? Ist es nach den bisherigen Erfahrungen gerechtfertigt, die fernere Erziehung dieser großen Masse der Kirche allein zu überlassen? Oder hat letztere den Beweis gegeben, daß sie die Fürsorge*) für diesen Theil der jungen Bevölkerung in der rechten Art wahrnimmt? Darf überhaupt die Kirche von Staatswegen zu einer Art von polizeilicher Mithülfe zugezogen werden!

Keine dieser Fragen wird man bejahen wollen. Obschon man damit nothwendig zur Annahme meiner Propositionen gedrängt wird, so habe ich doch noch mannigfachen Widerspruch zu erwarten, dem ich von vornherein zu begegnen versuchen will.

---

*) Die Geistlichkeit hat für die jungen Handwerker in den sogenannten Gesellen- und Jünglings-Vereinen unzweifelhaft viel gethan. Wir kennen Beispiele, daß sich namentlich jüngere Geistliche mit einer höchst achtungswerthen Selbstverläugnung und mit unberechenbaren Opfern an Zeit, Mühe und Geld die Fortbildung dieser Jünglinge angelegen sein ließen. Allein die Lehrlinge sind sich völlig allein überlassen geblieben.

Zunächst kann es nicht auffallen, in einer Zeit, da Alles zu unbedingtem Gehorsam und zur Unterwürfigkeit unter den Staat hindrängt, auch das andere Extrem vertreten zu finden: den schrankenlosesten Subjectivismus. Er wurzelt noch in den Ideen und Bestrebungen des Anfangs unseres Jahrhunderts. Dieser begehrt die Erziehung als ein unveräußerliches Recht der Familie.

Wilhelm von Humboldt construirte gegen Ende des vorigen Jahrhunderts in seiner Schrift: „Von den wahren Grenzen der Wirksamkeit des Staates" eine Politie, in welcher die Staatsmacht auf ein Minimum reducirt ist: ein treues Abbild von den damals unter den Gebildeten der Nation herrschenden Auffassungen von dem sogenannten Nothstaat. Selbst der beste Staat galt in jener Zeit eben nur für ein nothwendiges Uebel. Von diesem Standpunkte aus erklärte auch Hegel in seiner zweiten Gymnasialrede die Zucht der Sitten als eine nicht öffentliche Sache, sondern als ein Geschäft und eine Pflicht der Eltern. In der dritten Rede führt derselbe Philosoph aus, daß die Disciplin und moralische Wirksamkeit der Schule sich nicht auf den ganzen Umfang der Existenz des Schülers erstrecke, der nur mit einem Fuß in derselben stehe. Diese selbst ist ihm nichts weniger als Staatsanstalt, sie steht ihm zwischen der Familie und der wirklichen Welt und wirkt im Auftrage der Familie und auf Grund des ihr von letzterer geschenkten Vertrauens.

Dieser Standpunkt mochte so lange seine Berechtigung haben, als die Familie ihrer Verpflichtung, auch für das sittliche Wohl der Kinder zu sorgen, sich bewußt blieb. Heute aber, wo die Pflichten nicht mehr von Allen geübt werden, können auch die entsprechenden Rechte nicht ungeschmälert belassen werden. Das höhere Interesse der Gesammtheit erfordert diese Einschränkung auf das Entschiedenste. Wenn man heute übereinstimmend berechtigte Klagen vernimmt, daß die Jugend theils in Genußsucht erschlaffe, theils — was mehr von dem die höheren Schulen nicht besuchenden Theile gilt, — sittlich verwildere, so möchte man freilich bei der Gleichgültigkeit, mit der bislang der Staat solche Schäden hinnahm, meinen, daß derselbe in der That ein innigeres Interesse daran nicht zu nehmen brauche. Aber ist denn der Staat nicht eine sittliche Anstalt, die ohne die Sittlichkeit ihrer Angehörigen gar nicht bestehen kann? Und mehr noch! Der freieste Staat braucht ohne Zweifel auch die sittlichsten Personen. In der absoluten Monarchie ist der Mensch nur Maschine, nur thätig in der Hand eines höheren Willens und bedarf daher nur insoweit der Erziehung, daß er gehorchen lernt. Anders im constitutionellen Staat. An die Stelle des knechtischen Gehorsams muß hier der freie treten und eine edle Bereitwilligkeit, dem Staat alle Opfer an Gut und Blut, an Arbeit und Manneskraft zu bringen. Wie mag man hoffen, bei den jetzigen Zuständen der Erziehung ein so hohes Ziel zu erreichen? Mit Recht macht der Philosoph Aristoteles in dieser Beziehung darauf aufmerksam, daß das väterliche Gebot nicht so zwingend ist wie das Staatsgebot, und daß der Staat Alle ohne Ausnahme über einen Leisten schlagen könne.*) Wo das Interesse des

*) Aristot. Nic. Eth. X, 9, 11 und ff. übersetzt von Ad. Stahr: „Wenn der Mensch, um gut zu werden, sittlich erzogen und gewöhnt werden, und demnächst das ganze Thun und Treiben seines Lebens ein sittlich gutes sein und er weder mit noch ohne seinen Willen das Schlechte thun muß, und wenn alles dies nur geschehen kann, wenn der Mensch nach einem gewissen Vernunftgesetz und nach richtigen Institutionen

Staates mitſpricht, haben wir uns Alle zu fügen. Auf dieſem Grundſatz beruhen ſchon ſo viele Geſetze, die das Recht des Individuums einſchränken, wie das der Schulpflicht und des Impfzwanges, das der allgemeinen Wehrpflicht, das des Zeugenzwanges u. ſ. w. Um wie viel mehr Recht hat der Staat dazu, die Feſtſetzung gewiſſer Erziehungsgrundſätze für ſich in Anſpruch zu nehmen, da ihn hierzu die Pflicht der Selbſterhaltung recht eigentlich nöthigt! Scheinbar ſchwerer wiegt es, wenn mein Vorſchlag den Vorwurf erfährt, daß nach ihm die Erziehung einem Inſtitut überantwortet wird, das nur auf dem Utilitätsprincip erbaut ſei. Wo ſei die erwärmende, adelnde Idee, in der die Jugend an der Hand eines Staatsbeamten heranwachſe? Auch hier tritt uns wieder die Vorſtellung vom Staate entgegen, die wir oben ſchon zurückwieſen. Wo iſt denn eine idealere Grundlage für die Erziehung der Jugend zu finden als in der Platoniſchen *δικαιοσύνη*, auf welcher der Staat beruht? Auch in dem chriſtlichen Staate weht ein anderer Geiſt nicht. Oder haben etwa jene „chriſtlichen" Jeſuitenſchulen, in denen das Trachten nach Ehre zum Hebel jeder geiſtigen Anſpannung und Leiſtung gemacht wurde, in einem chriſtlicheren Geiſte die Jugend erzogen? Der chriſtliche Geiſt iſt ja übrigens, Gott ſei Dank! heute nicht mehr blos hier oder da; er iſt jetzt ein untrennbarer Beſtandtheil unſerer Cultur, ein Gemeingut des deutſchen Volkes geworden, ſo zwar, daß gar viele Männer, die ſich äußerlich gar nicht zur Kirche halten, mehr von ihm, wenn auch ganz unbewußt, in ſich haben als ſo mancher zelotiſche Bekenntnißchriſt. Darum iſt es entweder eine Phraſe oder es verſteht ſich von ſelbſt, daß die Erziehung unſerer Jugend im chriſtlichen Geiſte geſchehen muß. In keinem Falle darf die von mir vorgeſchlagene Staatserziehung als in einem Gegenſatz zur chriſtlichen ſtehend aufgefaßt werden.

Endlich höre ich meine Gegner einwerfen, daß ich die Bedeutung der Familie in einer Weiſe verkenne und herabſetze, die den Beſtand des Staates ſelbſt in Frage ſtelle. Daſſelbe ſagte man Luther nach, als er ſein Sendſchreiben an die Städte erließ, daß ſie chriſtliche Schulen aufrichten ſollten. „Ein Jeglicher mag ſeine Söhne und Töchter wohl ſelber lehren und ſie ziehen mit Zucht." Ich antworte mit Luther: „Ja, man ſiehet wohl, wie ſich's lehret und zeucht!" Sodann weiß ich ſehr wohl, daß die Staaten ſich ſtets auf die Familie gründeten. Aber ich erkenne in der Entwickelung der Menſch-

---

lebt, welche Kraft haben, ſich Geltung zu verſchaffen: ſo hat zunächſt das väterliche Gebot nicht die dazu erforderliche Stärke und zwingende Kraft, ebenſowenig wie überhaupt das Gebot eines einzelnen Mannes, wenn derſelbe nicht König oder ſonſt eine mit abſoluter Macht bekleidete Perſon iſt. Das Geſetz dagegen hat zwingende Kraft, denn es iſt eine Vorſchrift, die ſo zu ſagen aus der praktiſchen Klugheit und Vernunft hervorgegangen iſt. Dazu kommt noch eins: wenn es Menſchen ſind, die unſeren Neigungen entgegentreten, ſo haſſen wir ſie, auch wenn ihr Widerſtand gerecht iſt, das Geſetz hingegen, weil es überhaupt nur die Norm für das Rechte und Gute aufſtellt, erregt in uns kein Gefühl des Widerwillens. In dem einzigen lacedämoniſchen Staate, wenn man ein paar andere ausnimmt, ſcheint der Geſetzgeber ſich um die Auferziehung und die Unterrichts- und Bildungsgegenſtände der Individuen bekümmert zu haben, während dagegen in den meiſten übrigen dieſe Dinge völlig verwahrloſt ſind, und Jeder lebt, wie er Luſt hat, auf gut kyklopiſch richtend über Weib und Kinder." Die letzten Worte enthalten eine Anſpielung auf Hom. Odyſſ. 9. 114. Dieſe Worte paſſen genau auf unſere Verhältniſſe. Die Nothwendigkeit geſetzlicher Verordnungen gegenüber der elterlichen Nachſicht, welchen ſich Alle in gleicher Weiſe zu unterwerfen haben, läßt ſich nicht ſchärfer darthun.

heit die Intention, das ζῶον πολιτικὸν mehr und mehr darzuſtellen. Und wenn bisher die Culturſtaaten gerade in dem Zeitpunkt zuſammenfielen, wo ſie die Familie abſorbirt hatten, ſo ahne ich hier dennoch den Anſatz zur Erklimmung einer höheren Stufe der Vervollkommnung, die allerdings nicht gleich bei dem erſten Verſuch gelingt, wohl aber dann gelingen könnte, wenn die nöthigen Zwiſchenglieder und helfenden Momente durch den Gang der Entwickelung vorher geſchaffen ſind. Dieſe mit bewußter Ueberlegung allmählich zu ſchaffen, betrachte ich als die Aufgabe unſerer Zeit. Hier mögen wir von dem praktiſchen und ſtaatsklugen Volke der Römer lernen, die zwar nie von der Vorzeit überkommene Inſtitutionen durch Geſetze aufhoben, aber doch rechtzeitig für deren Erſatz durch zeitgemäßere Bedacht nahmen, wenn erſtere ſich überlebt zu haben ſchienen.

6.

Die Organe des Staates bei dem Werk der Erziehung.

Es entſteht nun die Frage, durch welche Organe der Staat die Erziehung zu leiten habe. Als ſolches gilt mir in erſter Linie die Familie. Erſt in dieſem Sinne gefaßt, erhält ſie heute ihre rechte Bedeutung. Da die Eltern- und die Kindesliebe die erſte Baſis für die Sittlichkeit iſt, ſo wird ſich in ihrem Schooße auch die Erziehung in dem erſten Stadium am glücklichſten vollziehen. Bis zum ſiebenten Jahre mögen die Kinder beiderlei Geſchlechts ganz dem elterlichen Hauſe überlaſſen bleiben. Hier ſollen ſie ſich zunächſt körperlich entwickeln und auch die erſten geiſtigen Eindrücke von der Mutter empfangen. Die Eigenart der Eltern mag Gelegenheit haben, ſich bei den Kindern Geltung zu verſchaffen, damit der Charakter der Staatsbürger vor Einförmigkeit bewahrt bleibe.

Wo die Erziehung von Eltern unverſtändig betrieben oder ganz vernachläſſigt wird, hat der Waiſenrath unter dem Vorſitz des Gemeindehauptes und unter Zuziehung des Geiſtlichen des bezüglichen Bekenntniſſes über die einzuſchlagenden Schritte zu berathen und zu beſchließen. Wenn Rath und Zuſpruch fruchtlos bleiben, ſo iſt es dem pflichtmäßigen Ermeſſen des genannten Collegiums anheimgeſtellt, das Kind anderweitig geeignet unterzubringen. In den größeren Städten wird durch Einrichtung von Kindergärten denjenigen Eltern, welche durch die Art ihrer Beſchäftigung außer dem Hauſe von der Beaufſichtigung der Kinder abgezogen werden, Gelegenheit zu bieten ſein, dieſelben für die Zeit ihrer Abweſenheit von Hauſe fremder Obhut anzuvertrauen.

Erſt mit ſieben Jahren tritt das Kind in die Volksſchule ein. Wenn Solon, Plato und Ariſtoteles dies Lebensjahr für den Beginn des Unterrichtes anſetzten, ſo haben wir, die wir nördlicher wohnen, es wohl zu überlegen, ob das fünf- und ſechsjährige Kind, das bei uns geſetzlich ſchon zum Schulbeſuch verpflichtet iſt, nicht beſſer noch von den Anſtrengungen des Denkens verſchont bleibt.*) Von dem Eintritt in die Schule ab ſoll das Kind keineswegs dem

*) Wenn Friedrich der Große und ſchon deſſen Vater die Kinder wenn nicht früher, ſo doch wenigſtens mit dem 5. Lebensjahre für die Schulen in Anſpruch nehmen, ſo möchte ich hierin den Verſuch ſehen, ſchon in möglichſt frühem Alter dem Lehrer

elterlichen Einfluß entzogen werden, wohl aber in der Schulanſtalt eine ſtaatliche Einrichtung reſpectiren lernen. Die Verantwortung für die Erziehung des Kindes dem Staate gegenüber ruht auf dem Lehrer, der kraft ſeines Amtes überall einzuwirken hat, wo er das Seelenheil ſeines Zöglinges gefährdet ſieht. Dabei verſteht es ſich aber von ſelbſt, daß Seitens der Schule eine tactvolle Berückſichtigung der häuslichen Verhältniſſe ſtattfinden und eine ängſtliche Schonung der Pietät gegen die Eltern geübt werden muß. Je älter das Kind wird, deſto mehr rückt der Schwerpunkt der Erziehung in die Schule. Dieſe aber darf nicht durch den Lehrer allein vertreten ſein. Den Unterricht zwar leitet er allein, die Disciplin aber, ſoweit ſie nicht unmittelbar mit dem Unterricht verwachſen iſt, gehört einem Collegium, das unter dem Vorſitz des Rectors oder Directors aus den Lehrern der betreffenden Anſtalt und aus gewählten Vertretern der Gemeinde beſteht. Im Einklang mit den ſtaatlich gegebenen Schulgeſetzen und den erläuternden Anordnungen der berufenen Behörden hat dieſes nicht nur die ſpeciellen Schulordnungen feſtzuſetzen, ſondern auch über die Beachtung derſelben von Seiten der Familien, der Lehrer und der Schuljugend zu wachen und überhaupt die Schulzucht zu üben. Die Cenſuren und Verſetzungen, die Beſtimmung und Abmeſſung der Strafen für gröbere Vergehungen, die Anordnungen bezüglich der Schulfeſte u. a. gehören vor ſein Forum. Mit ſeiner Genehmigung erfolgt mit 14 Jahren der Austritt des Kindes aus der Volksſchule. Dieſe Genehmigung iſt zu verſagen, wenn die intellectuelle und ſittliche Reife bezweifelt werden muß. Der aus der Schule entlaſſene Knabe bleibt, ebenſo wie das in dem gleichen Falle befindliche Mädchen, zum regelmäßigen Beſuch der überall, namentlich auch auf dem platten Lande einzuführenden Fortbildungsſchulen verpflichtet und beide treten unter den erziehlichen Einfluß und die Disciplin des Collegiums der Fortbildungsſchule, in welchem dem Laienelement eine entſprechend ſtärkere Vertretung wegen der hineinſpielenden Intereſſen der gewerblichen Stände einzuräumen iſt. Eine Stunde, für die von dieſer Behörde die Zeit feſtzuſetzen iſt, muß täglich mit Ausnahme des Sonntags dieſem Unterricht gewidmet werden. Derſelbe hat die Kenntniß der Organiſation des Staates, der Rechte und Pflichten der Staatsbürger und der wichtigeren Geſetze zu vermitteln*), die der vaterländiſchen Geſchichte zu vertiefen, außerdem in den Städten den Bedürfniſſen der Gewerbe zu dienen, auf dem Lande aber die Disciplinen der Ackerbauſchulen ſoweit als möglich auf-

---

einen Einfluß auf die Erziehung des Kindes zu ſichern. Denn daß ein Kind in ſo zarter Jugend dem Unterricht mit Erfolg und, wenn dies, ohne Schaden an ſeiner geiſtigen und körperlichen Geſundheit folgen könne, bezweifle ich nach meinen Erfahrungen. Ja, ich bin ſehr geneigt, die Erſcheinung, daß es unſerer Zeit an hervorragenden geiſtigen Capacitäten ſo ſehr fehlt, auf Rechnung des zu frühen Schulbeſuches zu ſetzen. Was Ariſtoteles von den Gefahren zu frühzeitiger Anſtrengung des kindlichen Körpers durch die gymnaſtiſchen Uebungen ſagt, (Pol. VIII, 4. *ἐν γὰρ τοῖς Ὀλυμπιονίκαις διό τις ἂν ἢ τρεῖς εὗροι τοὺς αὐτοὺς νενικηκότας ἄνδρας τε καὶ παῖδας, διὰ τὸ νέους ὄντας ἀφαιρεῖσθαι τὴν δύναμιν ὑπὸ τῶν ἀναγκαίων γυμνασίων.*) findet ganz entſprechende Anwendung auf zu früh dem kindlichen Geiſt zugemuthete Anſpannung.

*) Als ein ganz vorzügliches Lehrbuch für dieſen Theil des Unterrichts wäre zu empfehlen: Deimling, Die Segnungen der menſchlichen Geſellſchaft. Populäre Betrachtungen aus dem Gebiete des ſittlichen Lebens. Ein Büchlein für das Volk und die Jugend. Straßburg, W. Schauenburg, 1873. Dies belehrende und noch mehr anregende Buch ſollte auch in keiner Schüler-Leſebibliothek fehlen.

zunehmen. Der Elementarlehrer wird auf dem Seminar diejenige Vorbildung erhalten müſſen, die ihn für die Ertheilung dieſes Fortbildungsunterrichts befähigt.*) Am Sonntag Nachmittag verſammelt ſich die geſammte männliche Jugend in Stadt und Land auf dem Turnplatze, um ſich mit Spielen zu beluſtigen. Daß dieſer bald der Sammelplatz auch der Eltern werden und auf dieſe Weiſe eine würdigere Begehung der Sonn- und Feſttage im Volk ſich anbahnen wird, iſt zu hoffen. Für die Mädchen wird ein Induſtrieunterricht eingerichtet, der dieſelben befähigt, die in der Familie vorkommenden weiblichen Handarbeiten ohne fremde Unterſtützung zu fertigen.

Den Schlußſtein der Erziehung der männlichen Jugend bildet dann ähnlich wie einſt in Athen die militäriſche Ausbildung zur Vertheidigung des Thrones und Vaterlandes. Erſt mit der Entlaſſung von der Fahne, alſo in der Regel mit 23 Jahren, gewinnt der junge Mann das Recht der freien Selbſtbeſtimmung, das Recht, einen eigenen Hausſtand zu begründen, überhaupt die Rechte eines Staatsbürgers.**)

7.

Von den Mitteln der Erziehung, beſonders in den höheren Lehranſtalten.

Nachdem wir in großen Zügen die Inſtitution der Volkserziehung entworfen haben, wenden wir uns ſpecieller zur Beſprechung der Erziehung, welche die höheren Lehranſtalten geben ſollen. Es ſpringt ſofort in die Augen, daß den Gymnaſien, inſofern ſie für die Univerſitäten vorbereiten, die Aufgabe zufällt, die künftigen Führer des Volkes zu bilden. Daraus folgt, daß es nicht darauf ankommen kann, die das Gymnaſium beſuchende Jugend nach der Schablone nur zum Gehorſam zu erziehen. Schon Ariſtoteles, der doch die Staatserziehung eingeführt wiſſen wollte, verkennt nicht, daß die Familienerziehung in einem Punkte einen Vorzug enthalte, nämlich inſofern ſie individueller ſei, denn jene. Der Lehrer hat alſo, um dieſen Nachtheil möglichſt gering zu machen, ſtets zu bedenken, daß der Menſch zu einer Perſon gebildet werden ſoll. Die Intentionen der einzelnen Naturen müſſen inſoweit berückſichtigt werden, als ihre Anlage nicht fehlerhaft iſt. Demnach wird man ſich zwar beiſpielsweiſe auf das Aengſtlichſte zu hüten haben, einem ſich ſchon früh entwickelnden Ehrgeiz Nahrung zu geben, andererſeits aber wird man Anſtand nehmen, einen träumeriſchen Knaben zu einem willenskräftigen machen

*) Das verlangt auch Felix, Die Arbeiter und die Geſellſchaft, Leipzig 1874, S. 206. Vergleiche auch Dr. Jürgen Bona Meyer, Die Fortbildungsſchule in unſerer Zeit, Berlin 1873. Muſtergültig iſt das Geſetz über den Fortbildungsunterricht im Herzogthum Gotha vom 3. Juni 1872. Vergleiche endlich auch Dr. Vict. Böhmert, Arbeiterverhältniſſe und Fabrikeinrichtungen der Schweiz. Bd. I. Zürich 1873.

**) Friedrich der Große betont in ſeiner Schrift de l'éducation (Oeuv. t. XXIII), daß es ſehr ſchädlich wirke, den jungen Mann zu zeitig zu emancipiren. Er will daher den Sohn bis zum 26. Jahre in der väterlichen Vormundſchaft belaſſen wiſſen. Unſere Zeit hat, wir meinen nicht mit Recht, die Entlaſſung der Mündel aus der Vormundſchaft auf ein weit früheres Lebensjahr zurückgelegt.

zu wollen, vielmehr ſich bemühen, jene Träumereien in die rechte Bahn behufs Erhebung zu intellectueller Klarheit zu lenken. Ne quid invita Minerva! Damit wollen wir aber keineswegs einem Glauben an blinden Fatalismus das Wort reden. Wo in der Pädagogik dieſer herrſcht, da iſt die Wirkung des Erziehers bedeutungslos und nur, wie ſich der hochverdiente Trendelenburg in ſeinen Vorleſungen über Pädagogik und Didactik ſo treffend äußerte, der Reſultante in dem Parallelogramm der Kräfte zu vergleichen. Alſo unter möglichſter Berückſichtigung der individuellen Anlagen lenke man den Knaben und Jüngling zur willigen Fügſamkeit in den vernünftigen Willen des Andern; zeitig lerne er ſeinen Sonderwillen unter den des Allgemeinen, des Geſetzes beugen. Der rechte Weg zur Erlernung der Kunſt des Befehlens, die ja gerade die Gymnaſialjugend ſich aneignen ſoll, führt — das wußte ſchon das Alterthum — nur durch die Aneignung der Kunſt des Gehorchens. Den jungen Mann zu befähigen, ſich als dienendes Glied dem großen Ganzen, dem er durch Geburt angehört, anzuſchließen, das ſei Ziel der Erziehung. Aber wenn auch der Eigenwille überall zu unterdrücken iſt, ſo doch gewiß nicht der eigene Wille. Müſſen wir doch gerade Charaktere zu bilden ſuchen, zumal in dieſer Zeit, die an ſolchen, wie die landläufige Klage heißt, in demſelben Grade vor andern Zeiten bittern Mangel leidet, wie ſie dieſelben gerade vor andern Zeiten braucht.

Unter den Mitteln nun, die Aufgabe der Erziehung zu löſen, unterſcheiden wir directe und indirecte. Unter den erſteren ſteht obenan der Unterricht. Dieſer muß ſo gewiß ſeine ethiſche Seite haben, wie die Erziehung unterrichtend ſein muß. Abgeſehen auch von der Förderung der Intelligenz und der Gewöhnung an ein conſequentes Denken, welche beide den Willen nothwendig beeinfluſſen, hat auch die Disciplin und die Methode des Unterrichts für den Schüler ungefähr dieſelbe Bedeutung wie der ſogenannte Drill des Exercirplatzes für die militäriſche Ausbildung. Der Zwang zur Aufmerkſamkeit und geiſtigen Thätigkeit verleiht in dem Maße ſittliche Kraft, als er nicht mehr blos äußerlich geübt wird. Und nicht die Luſt am Lernen, Wiſſen und Können als an ſolchen darf allein gepflegt werden, viel mehr noch die Freudigkeit des Bewußtſeins erfüllter Pflicht. Namentlich von dieſer Seite gewinnt in meinen Augen das ſogenannte Extemporale eine pädagogiſche Bedeutung. Bei deſſen Anfertigung arbeitet der Jüngling mit vollſter Anſpannung aller ſeiner geiſtigen Kräfte und hat nicht nur darzuthun, daß er ſich einen beſtimmten Schatz von Kenntniſſen erworben hat, ſondern vor Allem daß er ſein Pfund, eben dies ſein Wiſſen, mit Beſonnenheit und Geiſtesgegenwart anzuwenden und ſo ſeine Schuldigkeit zu thun vermag. Er muß das Gefühl haben, nur dann ein nützliches Glied des Schulkörpers zu ſein, wenn er von ſeinem Wiſſen an der rechten Stelle auch Gebrauch zu machen verſteht. Daher gilt es mir auch als eine unabweisliche Pflicht jedes Lehrers, eben damit er dieſe Gelegenheit, erziehlich auf den Schüler einzuwirken, nicht verliere, daß er ſeine Extemporalien ſelbſt zuſammenſtelle, ſo zwar, daß er im höchſten Maße die Concentration des geſammten geiſtigen Vermögens gelegentlich dieſer Uebung bei ſeinen Zöglingen herbeiführe.*) Gedankenloſigkeit,

*) Dieſe Forderung iſt von jeher von den Gymnaſialpädagogikern aufgeſtellt worden, ſo z. B. von Nägelsbach. Vergl. Autenrieth, Carl Friedrich von Nägelsbach's

dieſer Mehlthau auf dem friſchen Geiſte des Jünglings, wird durch Nichts ſo gepflegt, wie durch Uebungsſtücke, in denen entweder keine rechte Beziehung zu dem zeitigen Claſſenpenſum Statt hat, oder überhaupt zu wenig Kraft und Aufmerkſamkeit in Anſpruch genommen wird. Je älter der Knabe wird, deſto höhere Anforderungen darf und muß das Extemporale an ſein Leiſtungsvermögen ſtellen.

Demnächſt übt der Stoff des Unterrichts durch das Medium des Erkenntniß- und Gefühlsvermögens unzweifelhaft Einfluß auf das Willensvermögen. In dieſer Beziehung iſt ſeit Anfang dieſes Jahrhunderts, beſonders aber in den letzten Jahren, immer dringender eine Reorganiſation des höheren Schulweſens in Deutſchland von Männern begehrt worden, deren Patriotismus ihren Vorſchlägen ein beſonderes Gewicht verleihen dürfte. Und es iſt wahr: haben wir unſere Kinder wirklich zur Vollkommenheit des deutſchen Weſens zu erziehen, ſo wird ſich das Gymnaſium einer Berückſichtigung dieſes Zieles auch in der Wahl der Unterrichtsfächer und demgemäß einer theilweiſen Aenderung ſeiner Anforderungen in wiſſenſchaftlicher Hinſicht nicht wohl entziehen können. Denn die gelehrte Schule gönnt bis jetzt dem deutſchen Geiſte immer noch wenig Spielraum. Die alten Traditionen, welche ja freilich aus einer großen Zeit ſtammen, erweiſen ſich mächtiger als der heut ſich erhebende Ruf nach nationaler Erziehung. Hat man vordem mit Unrecht dem Gymnaſium den ſchweren Vorwurf gemacht, daß es durch ſeine einſeitige und ſtarre Betonung des antiken Claſſicismus jene unſelige Zerriſſenheit der deutſchen Nation in Gelehrte und Ungelehrte verſchuldet habe, — ich ſage mit Unrecht, denn an welche andere Quelle hätte es wohl die wiſſensdurſtige Jugend führen ſollen? — ſo wird man doch heut zu Tage über den Claſſikern des Alterthums die nationalen nicht vernachläſſigen dürfen. Ja mehr noch! Wenn der Senat der Berliner Univerſität in ſeinem bekannten Gutachten über die Möglichkeit der Zulaſſung der Realſchul-Abiturienten zu den Univerſitäts-Studien dem Knaben eine ideale Richtung eingeflößt wiſſen will, damit er nicht ſpäter „im materiellen Treiben“ untergehe, ſo müſſen wir wünſchen, daß dieſe Ideale in erſter Linie aus dem deutſchen Geiſte geſchöpft werden. Das Studium der deutſchen Geſchichte, Sprache und Litteratur muß in weiteren Grenzen betrieben, der deutſche Aufſatz der Gradmeſſer der Reife des Abiturienten, der lateiniſche Aufſatz gänzlich abgeſchafft werden. Die Sprache iſt der Menſch, und unzweifelhaft ſaugt der Knabe und der Jüngling durch den ſelbſtändigen Gebrauch der lateiniſchen Sprache in den Aufſätzen etwas von jenem römiſchen Geiſt in ſich auf, der dem deutſchen keineswegs homogen iſt. „Zwei Dichter haben mein Vaterland im Liede einfach und groß charakteriſirt: der eine beſang es als das Vaterland der Treue, der andere als das Land voll Lieb' und Leben. Hat jemals ein Volk, ſeitdem die Menſchheit nach Vervollkommnung ringt, durch edlere Erſcheinungen hervorgeleuchtet? Liebe, Treue, Leben — das ſind die drei wunderkräftigen, gewaltigen, unzerſtörbaren Wurzeln des urdeutſchen Rieſenbaumes.“*) Dieſer Geiſt der Liebe und Treue weht in

---

Gymnaſialpädagogik, Erlangen 1862, S. 110 und ff. Aber die Bedeutung des Extemporale hat am treffendſten der verſtorbene Director von Ilefeld, Scheibel, in den Verhandlungen der Schleſiſchen Directoren-Conferenz von 1867 charakteriſirt.

*) Kaſſner, Die deutſche Nationalerziehung. Berlin 1873, S. 171.

der lateiniſchen Sprache und Litteratur nicht. So mag denn das Herz des deutſchen Jünglings ſeine den Willen beeinfluſſende Begeiſterung aus der Litteratur und Geſchichte ſeines eigenen Volkes ſchöpfen. Gewiſſermaßen ein Complement dazu bilde das Studium der Alten, durch welches eine für die Ausbildung eines vernünftigen Willens heilſame Klarheit der Gedanken und beſonnene Intelligenz gewonnen wird. Denn an eine Einſchränkung oder gar Abſchaffung der altclaſſiſchen Studien kann kein Verſtändiger denken. Iſt doch der geiſtige Gehalt der beiden Culturvölker des Alterthums zu einem Beſtandtheil des modernen Germanenthums geworden.

„Das Leben aller Weltgeſchlechter ſchloſſen
In unſres wir; wir haben kühngemuth
Den fremden Geiſt in deutſch Gefäß gegoſſen,
Die fremde Form durchſtrömt mit deutſchem Blut.
Da ward, im Ringen tiefer nur genoſſen,
Zum Eigenthum uns das entlehnte Gut,
Und keine Blume, die mit frohem Glanze
Der Menſchheit aufging, fehlt in unſrem Kranze.“ *)

Wollten wir die alten Sprachen aus den Gymnaſien weiſen, ſo würden wir bald uns ſelbſt verlieren, ſo untrennbar iſt ihre Kenntniß mit dem deutſchen Weſen verknüpft. Vergeblich hätten dann die großen Philologen unſeres Volkes, Fr. A. Wolf und das Dioskurenpaar, Böckh und G. Hermann, die Kenntniß des Alterthums uns erſchloſſen, vergeblich Schiller und Goethe uns eine claſſiſche Litteratur geſchaffen.

In dritter Linie wirkt auf den Menſchen auch ein ſubſtantielles Element, wie es Hegel nennt, erziehlich ein. Es iſt dies in der Ordnung begründet, in der er lebt und nach der er ſeine geiſtige Organiſation bequemt und richtet, inwiefern die Grundſätze mehr als Sitte an ihn kommen und allmählich eigene Gewohnheiten werden. In dieſer Hinſicht iſt nun die Schule ein ſittlicher Zuſtand. „Sie iſt eine Sphäre, die ihren eigenen Stoff und Gegenſtand, ihr eigenes Geſetz und Recht, ihre Strafen und Belohnungen hat, und zwar eine Sphäre, die eine weſentliche Stufe in der Ausbildung des ganzen ſittlichen Charakters ausmacht. Die Schule ſteht nämlich zwiſchen der Familie und der wirklichen Welt und macht das verbindende Mittelglied von jener in dieſe aus. Das Leben in der Familie iſt ein perſönliches Verhältniß, ein Verhältniß der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens, es iſt nicht das Band einer Sache, ſondern das natürliche Band des Blutes. Das Kind gilt hier darum, weil es das Kind iſt; es erfährt ohne Verdienſt die Liebe ſeiner Eltern, ſowie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. In der Welt dagegen gilt der Menſch nur das, was er leiſtet, er hat den Werth nur, inſofern er ihn verdient. Die Schule nun führt den Menſchen aus dem Naturverhältniß der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. In der Familie herrſcht perſönlicher Gehorſam und Liebe, in der Schule Pflicht und Geſetz. Der formellen Ordnung halber hat das Kind dies zu thun, das Andre zu laſſen, was ſonſt wohl dem Einzelnen geſtattet werden könnte. Nach Andern ſich richten, Zu-

*) Geibel, Deutſch und Fremd, in „Gedichte und Gedenkblätter“. 5. Auflage. Stuttgart 1868.

trauen zu sich gewinnen, kurz die socialen Tugenden erwachsen in ihren Räumen." *)

Schon der Geist der Schule muß den Zögling in den Schranken der Bescheidenheit und Sittsamkeit, der Ordnung und Pflichttreue, des Gehorsams und der Fügsamkeit erhalten. Plato sagt sehr richtig, daß für alle Erziehung gewissermaßen die Grundpfeiler die Bescheidenheit und der Gehorsam seien. In dieser Beziehung wird darauf die Schule ihr Augenmerk zu richten haben, die Unerwachsenen prinzipiell von der Theilnahme an denjenigen Genüssen und Vergnügungen Erwachsener fern zu halten, die an sich unbedenklich auch der Jugend zu gestatten wären, die aber, weil im Verein mit Erwachsenen gewährt, ihr das unberechtigte Gefühl, diesen gleichzustehen, mitzutheilen geeignet sind. Im Kreise der Familie sind derartige Belustigungen unverwehrt, unstatthaft aber, sobald sich mehrere Familien zu einer gewissermaßen öffentlichen Feier zusammen vereinigen, wie dies beispielsweise bei den Tanzlustbarkeiten geschieht. Die Zuziehung von Schülern, und gehörten sie auch der obersten Classe an, zu Ressourcen-Ergötzlichkeiten halte ich nach den Erfahrungen, die ich darüber gemacht, für durchaus schädlich. Wie will man bei derartigen verfrühten Maßregeln noch hoffen, die Jugend vor der Blasirtheit zu bewahren, welche heute allerdings in Folge der durch die übel angebrachte, unverantwortliche und geradezu grenzenlose Nachgiebigkeit gewisser Eltern und sogar einzelner Lehrer verschuldeten Anticipation der Vergnügungen Erwachsener in erschreckendem Maße eingerissen ist und nicht nur die Unbefangenheit des kindlichen Herzens, den kostbarsten Schatz des Knaben, sondern auch die Fähigkeit der Begeisterung, der Weihe des Jünglings, zu rauben droht? Mit Recht hielten die Römer die sera juvenum aetas für das eigentliche Ziel der Erziehung. Aber auch die alte gute Sitte in der deutschen Familie schloß den Sohn, so lange er Schüler war, von Bällen und Schmausereien, ja sogar vom häuslichen Tisch aus, sobald Gäste geladen waren. Was thut die moderne Sitte dagegen? Als ob die Söhne und Töchter noch nicht genug Unterhaltung hätten, wenn sie an den Vergnügungen der Erwachsenen sich betheiligen, arrangiren hier und da Familien „von gutem Ton" noch besondere Kinderbälle. So werden Zierpuppen erzogen, so wird die natürliche Unbefangenheit und Wahrheit zeitig in den jugendlichen Herzen ertödtet, und an deren Stelle der Schein und die Phrase groß gezogen. Man bedenke doch ja, daß „dies die Jahre sind, in denen, wie Schiller sagt, der Knabe sich stolz vom Mädchen reißt, d. h. nach der Ordnung der Natur die Geschlechter Nichts von einander wissen wollen". „Diese Ordnung der Natur zu respectiren, wäre weise, sehr weise." **) Wer halb Knabe, halb Jüngling bereits seine Kinder-

*) Worte Hegel's, seiner dritten Gymnasialrede entnommen.

**) Briefe über Berliner Erziehung. Berlin 1872, S. 72. Ueber die Formalitäten bei der Einladung zu diesen Festen heißt es S. 73: „Man erwartet eine offizielle Einladung von Seiten der Eltern, und zwar, wo ein solcher vorhanden ist, durch den galonirten Bedienten mit weißer Halsbinde, da eine Botschaft durch das Dienstmädchen in solchem Falle schon als ein arger Formfehler von den Eltern und natürlich auch von den Kindern — übel genommen würde; damit nicht genug: ist die in Aussicht stehende Gesellschaft von der entsprechenden Größe, so ist auch jene Form nicht mehr brauchbar, man schickt durch den Bedienten die lithographirte Einladungskarte!" — „Ist die Einladung erfolgt, so werden die Vorbereitungen mit der entsprechenden Wichtigkeit und Gründlichkeit betrieben, denn in einem so glänzenden Hause können die

bälle mitgemacht hat, der iſt für den Zauber der deutſchen Minne verloren. Ihr Eltern, bedenkt es wohl, daß ihr eure Kinder für das höchſte Glück unempfänglich macht, welches das Herz eines deutſchen Jünglings oder einer deutſchen Jungfrau erheben kann! Daß ihr die ſchönſten Jahre aus ihrem Leben ſtreicht, in denen das ſtille Sehnen der Liebe zum Lied begeiſtert und erröthend den Spuren der Geliebten zu folgen zwingt! Auch um den Genuß der herrlichſten Litteraturſchätze und um die durch deren Lectüre vermittelte jugendliche Begeiſterung bringt ihr eure Lieben! Oder ſollte Siegfrieds und Chrimhildens Liebe und Kudruns Treue verſtehen, der ſchon im Knabenröckchen ſeine Pflichttänze zu machen gewieſen wurde?

Noch unzweifelhafter iſt es mir, daß der Beſuch der Schanklokale, auch in Begleitung Erwachſener, ſchlechterdings zu verbieten iſt. Nur wo die Noth zwingt, alſo z. B auf Reiſen, mag man Ausnahmen ſtatuiren. Wenn nämlich Plato es dem Erzieher einſchärft, namentlich zu verhüten, daß ein Mal ein Jüngling einen Alten etwas thun ſehe oder reden höre, was mit der Sittlichkeit und Schamhaftigkeit collidirt, ſo wird dieſe Vorſchrift gerade ein unbedingtes Verbot des Beſuches der Reſtaurationen nothwendig machen. Denn daß am Biertiſch die reverentia pueris debita beachtet werden würde, wird Niemand zu behaupten wagen. In Gegenwart ſeines Sohnes, ſo wird berichtet, ſprach der ältere Cato mit ſolcher Vorſicht, als ob Veſtalinnen zugegen wären. Und Ariſtoteles warnt eindringlich davor, die Kinder zu lange den Sklaven zu überlaſſen, deren Einfluß leicht ein entſcheidender werden könnte. In unſerem Volksbewußtſein lebte einſt ein ähnliches Zartgefühl, das den Verkehr der Kinder mit den Dienſtboten mit Argwohn beobachtete. Heute überläßt die Mutter ihren theuerſten Schatz gern dieſen Händen, um inzwiſchen ihrem Vergnügen nachzugehen oder ſogenannten geſellſchaftlichen Verpflichtungen zu genügen. Doch wir ſprachen von dem Beſuch der Reſtaurationslokale! Alle übrigen Gründe, die man für das Verbot deſſelben anführt, nämlich daß die Jugend vor Zerſtreuungen bewahrt werden müſſe, ferner, daß ſie nicht das Recht auf einen durch Geld zu beſchaffenden Genuß habe, da ſie ſolches noch nicht verdiene, gelten nur erſt in zweiter Reihe. Für mich iſt entſcheidend, daß die Beſcheidenheit und Schamhaftigkeit der Jugend in den Gaſthäuſern Gefahren ausgeſetzt iſt.

Kinder aus einem ſo glänzenden Hauſe doch nicht anders als glänzend erſcheinen. Iſt der Tag des Feſtes da, ſo beginnen einige Stunden vor der „befohlenen“ Zeit die Toiletten: der Friſeur kommt und kräuſelt den Mädchen die Locken um den platten Schädel, brennt den Knaben das Haar und zieht den Attachéſcheitel über den jäh abſtürzenden Hinterkopf. Daß die Mädchen nicht ohne Blumen im Haar erſcheinen dürfen, namentlich wenn ein Tanz in Ausſicht ſteht oder geradezu zum Ball geladen iſt, verſteht ſich von ſelbſt.“ — „Natürlich erſcheinen die Knaben ganz in Schwarz, die Weſte tief ausgeſchnitten, das Jabot friſch getollt und mit den goldenen Knöpfchen geziert (das faire jabot, ich verſpreche es Ihnen, wird nicht ausbleiben), darunter das glatt geſpannte Hoſenbein und der zierliche Lackſtiefel.“ — „Halten Sie es für möglich, pſychologiſch möglich, daß die Kinder, welche ſo zuſammenkommen, nun harmlos miteinander wie Kinder ſpielen? Iſt es nicht nothwendig, daß die Gedanken in der Richtung, in welcher man ſie zwei Stunden zu Hauſe beſchäftigt hat, forttreiben und ſo, zumal im Anfang, das Hauptgeſchäft ſein wird, ſich gegenſeitig zu muſtern u. ſ. w.“ Wahrlich, wer ein Herz für die Jugend und für das Vaterland hat, wird nothwendig darauf geführt werden, daß hier ein vernünftigerer Wille die vom Pfade der Natur abirrende Sitte gewaltſam zurechtweiſen müſſe.

Mit ſicherem Tacte verboten die Griechen den jungen Leuten auch das müßige Verweilen auf dem Markte. Die ſittlichen Zuſtände der heutigen Zeit machen es durchaus nöthig, wenigſtens für die Abendſtunden das gleiche Verbot zu erlaſſen. Was den Beſuch des Theaters anlangt, ſo empfiehlt es ſich, der Jugend nur zu den großen Theatern den Zutritt zu geſtatten. Vor wenigen Jahren hat der Kronprinz des deutſchen Reiches ein ſehr beherzigenswerthes Urtheil über die Berliner Lokalbühne geſprochen. Auch die Poſſen, die in den kleinen und mittleren Provinzialſtädten aufgeführt zu werden pflegen, ſündigen derartig gegen Moral und Geſchmack, daß ſie eigentlich polizeilich verboten werden müßten. Wenn Väter und Mütter dieſelben in Begleitung ihrer Söhne und Töchter anſtandslos beſuchen und bis zum Schluß ohne Erröthen ausharren können, ſo iſt damit ein neuer Beweis erbracht, daß der Staat ohne Schaden für das Volksthum die Jugenderziehung nicht länger den Eltern allein überlaſſen darf.*)

Die Benutzung der Leihbibliotheken ſeitens der Zöglinge iſt mit Rückſicht auf die laſcive Romanlitteratur, die in denſelben hauptſächlich vertreten zu ſein pflegt, gänzlich zu unterſagen.

Der Beſcheidenheit und Züchtigkeit widerſpricht auch jedes renommiſtiſche Auftreten in der Oeffentlichkeit. Hier wird jedoch der perſönliche Einfluß des Lehrers ohne directes Verbot wohl am weiteſten wirkſam ſein. Schülerverbindungen, die ihren Grund nicht in wiſſenſchaftlichen Studien finden, ſind ſtreng zu unterdrücken. Dagegen iſt ein vernünftiger Corpsgeiſt innerhalb der Claſſenverbände ſorgſam zu pflegen. Eine publiciſtiſche Thätigkeit darf dem Schüler ſelbſt dann nicht geſtattet werden, wenn ſich Lehrer finden ſollten, welche die Redaction und Verantwortung für Schülerzeitſchriften zu übernehmen Willens wären. Ein derartiges Heraustreten in die Oeffentlichkeit widerſpricht allen geſunden pädagogiſchen Grundſätzen.

Endlich kann es ſich noch fragen, ob die Einführung einer Tagesordnung für die ganze Schule oder für die Schüler einzelner Claſſen wünſchenswerth erſcheine. Dies verneine ich, ſelbſt für die unteren Claſſen, und zwar erſtens, weil die Schule nicht ohne zwingende Noth das häusliche Leben zum Gegenſtand reglementariſcher Beſtimmungen machen ſoll, ſodann weil wir — und das iſt die Hauptſache — einen freien Gehorſam und eine Erziehung zu ſelbſtändiger Arbeit anzuſtreben haben. Eine derartige Anordnung dürfte nur ausnahmsweiſe in den unteren Claſſen auf Zeit, über Schüler der oberen Claſſen aber nur in ganz beſonders qualificirten Fällen als Strafe bei fortgeſetzter Pflichtvernachläſſigung verhängt werden, und zwar ebenfalls nur auf eine kürzere Friſt, um immer wieder die Möglichkeit zu freier Thätigkeit zu eröffnen.

Eine unmittelbare Einwirkung auf die Sittenzucht haben die moraliſche Belehrung und die Ahndung der Uebertretungen, von denen nun die Rede ſein wird.

„Man könnte die erſteren für überflüſſig halten, weil bei ſolchem Reden und Wiſſen häufig alle übeln Leidenſchaften, kleine Empfindungen und vor-

*) „Ferner ſoll das Geſetz jüngere Leute weder bei Spottſpielen noch bei Komödien als Zuſchauer zulaſſen, bevor ſie das Alter erreicht haben, in welchem ihnen geſtattet iſt, bei dem gemeinſchaftlichen Mahl ihren ordentlichen Platz einzunehmen und ungemiſchten Wein mitzutrinken.“ Aristol. Polit. VII, 15.

nehmlich moralischer Eigendünkel Platz greifen können. Es bleibt aber dennoch nicht weniger wichtig, nicht lediglich auf die natürliche Entwickelung des Guten aus dem Herzen und auf die Angewöhnung durch das Beispiel ohne Reflexion sich zu verlassen, sondern das Bewußtsein mit den sittlichen Bestimmungen bekannt zu machen, die moralischen Reflexionen in ihm zu befestigen und es zum Nachdenken darin anzuleiten. Denn an diesen Begriffen haben wir die Gründe und Gesichtspunkte, aus denen wir uns und Anderen Rechenschaft über unsere Handlungen geben, die Richtungslinien, die uns durch die Mannichfaltigkeit der Erscheinung und das unsichere Spiel der Empfindungen hindurch leiten. Es ist der Vorzug des Selbstbewußtseins, daß es statt der Festigkeit des thierischen Instincts einerseits willkürlich ist und andrerseits dieser Willkür aus sich selbst durch den Willen Schranken setzt. Das Feste und Bindende gegen das Unstäte und die Widersprüche jener Seite sind die sittlichen und dann noch mehr die religiösen Bestimmungen." *)

Deshalb scheint es mir höchst nothwendig, daß der Ordinarius auch stets der Religionslehrer seiner Classe ist. Wenn auch oft der Fall eintreten mag, daß der Ordinarius die Religionsfacultas entweder gar nicht oder doch nicht für seine Classe hat, so wird doch meines Dafürhaltens in keinem Fache so leicht von der Unterrichtsberechtigung, die doch nur auf Grund einer bestimmten Summe von Kenntnissen erworben ist, abzusehen sein, wie gerade in der Religionswissenschaft. Mir will es sogar scheinen, als ob es mit dieser Disciplin nicht so schlecht auf dem Gymnasium bestellt sein würde, wenn der Lehrer auf Einzelheiten der Dogmatik weniger einzugehen in der Lage ist.**) Daß im Allgemeinen gerade der Ordinarius diesen Unterricht mit dem größten Segen für das Herz und die Kräftigung des vernünftigen Willens seiner Zöglinge geben wird, ist mir unzweifelhaft.

Der Altmeister der Pädagogik, Quintilian, giebt bekanntlich die höchst beherzigenswerthe Mahnung***), man möge die Zöglinge durch treue Beaufsichtigung anleiten, zu thun, was recht ist, damit man nicht hinterher gezwungen werde, dieselben zu strafen, wenn sie Unrecht thäten. Daß das Ziel des Lehrers in der That darauf gerichtet sein muß, durch seine gesammte Wirksamkeit die Strafen unnöthig zu machen, ist unzweifelhaft. Aber selbst der beste Lehrer und selbst die beste Schule vermag ganz ohne Strafen nicht durchzukommen. Und wenn ich schon geneigt bin, aus dem Umstande, daß ein Lehrer häufig zu Strafen schreiten muß, mir ein ungünstiges Urtheil über seine päda-

---

*) Aus Hegels dritter Gymnasialrede.

**) Wie weit sich der Lehrer bei solchen dogmatischen Klaubereien von den wirklich nutzbringenden Betrachtungen verlieren kann, dafür ein Beispiel. Hollenberg, Hülfsbuch für den evangel. Religionsunterricht in Gymnasien, Berlin bei Wiegand und Grieben, gibt zu § 51 einen Excurs über die Engel, indem es von ihnen unter Anderem wörtlich heißt: „eine geschlechtliche Fortpflanzung findet nicht Statt." Gerade diese Materie muß wohl einen besonderen Reiz zu weiteren Speculationen bieten. So ist mir zufällig bekannt, daß ein anderer Religionslehrer die Arten der Engel seine Schüler sorgfältig unterscheiden lehrt.

***) Quintil. inst. orat. I. 3, 14. Caedi vero discipulos — — minime velim. Primum quia = — — postremo quod ne opus erit quidem hac castigatione, si assiduus studiorum exactor astiterit. Nunc fere neglegentia paedagogorum sic emendari videtur, ut pueri non facere, quae recta sunt, cogantur, sed, cum non fecerint, puniantur.

gogiſche Geſchicklichkeit und ſeine Treue im Amt zu bilden, ſo erregt in mir doch die Prahlerei ſtrebſamer Collegen, daß ſie ganz der ſtrafenden Einwirkung zu entrathen vermöchten, noch größere Bedenken über deren erziehliche Wirkſamkeit.

Die Strafe charakteriſirt ſich als ein gewaltſamer Eingriff in die moraliſche Entwickelung des Zöglings.*) Ihre Anwendung beruht auf dem Satz, daß Vitia fugere est virtus et sapientia prima. Aus der Luſt über die Beſiegung des Fehlers entſpringt dann die höhere Luſt zur Tugend.

Die Schulſtrafen werden nicht ſowohl auf die Abſchreckungstheorie als vielmehr auf die Beſſerungs- und Sühntheorie zurückzuführen ſein. Der Lehrer muß durch die Strafe beſſern wollen, der Schüler in ihr eine Sühne für ſeine Verſchuldung um der verletzten Gerechtigkeit willen erblicken. Aus dem erſten Satz folgt, daß die Strafen, die auf einer Reizung des Ehrgefühls beruhen, mit großer Vorſicht angewendet werden müſſen. Man hat zwar gemeint, daß man die niedere Neigung zunächſt nur durch Erregung einer relativ höheren Neigung vertreiben müſſe, um ſo allmählich den Zögling der ſittlichen Vollkommenheit, ſoweit überhaupt dem Menſchen möglich, näher zu führen. Die Trägheit z. B. iſt Neigung der vegetabiliſchen Welt, und ſo ſolle man dieſe durch Erregung der Naſchhaftigkeit, der Neigung der thieriſchen Natur, bezwingen, dieſe demnächſt durch Erregung des Ehrgeizes u. ſ. w. Allein dagegen macht mit Recht der verſtorbene Trendelenburg die Anſicht geltend, daß wo das Böſe gedämpft werden ſolle, es nur durch das Gute geſchehen könne. Der beherrſchende Wille muß von vornherein in eine vernünftige Richtung geleitet werden. Aus dem zweiten Satz, daß der Schüler in der Strafe gewiſſermaßen eine Reaction des von ihm verletzten Rechts erkennen ſoll, ergiebt ſich, daß Strafen in der Regel nicht erlaſſen werden dürfen. Es würde in dieſem Falle die ſtrafende Thätigkeit in die Gefahr gebracht, in den Augen des Zöglings als willkürlich zu erſcheinen und damit die Wirkung aufgehoben werden, welche gerade in der Objectivität derſelben liegt.

Eine dritte Regel ſei, daß der Erzieher beim Strafen fortiter in re, suaviter in modo verfahre. Daß nur die Milde auf dem Grunde einer vernünftigen Strenge Eindruck macht, iſt eine alte pädagogiſche Erfahrung. In dieſer Beziehung iſt zu verſchiedenen Zeiten in verſchiedener Weiſe ſchwer gefehlt worden. Bald paarte ſich die Strenge mit Grauſamkeit und Roheit, Bitterkeit und höhniſcher Freude über den Schmerz des Gezüchtigten, bald die Milde mit Schwächlichkeit und mit einem ſchimpflichen Buhlen um die Gunſt der Schüler.

Wie die Strafen für öffentliche Vergehen und Verbrechen mit dem Fortſchritt der menſchlichen Entwickelung gelinder werden, ſo zwar, daß die Arten der Strafen ein getreuer Gradmeſſer für die Cultur des geſammten Volkes ſind, ſo ähnlich auch im Schulleben. Gegen die Prügelſucht eines Chryſippus und der Orbilier legte Quintilian Verwahrung ein, gegen die wahrhaft grauſamen Strafen der Scholaſtiker, welche in dieſen Studien von Juſt „Zur Pädagogik des Mittelalters“ Abſchnitt V des Weiteren behandelt ſind, Eras-

*) Worte Trendelenburg's in ſeinen Vorleſungen über Pädagogik und Didactik. Aus dem Colleg dieſes hochverehrten Meiſters — auch ich durfte einſt zu ſeinen Füßen ſitzen — ſtammt mehr als ein Gedanke, den ich hier vorgetragen habe.

mus.*) Vor ihm hatte schon Walther von der Vogelweide gesungen: „nieman kan mit gerten kinderzuht beherten: den man z'êren bringen mac, dem ist ein wort als ein slac." Auch Luther mahnte bekanntlich von Grausamkeit in der Wahl der Erziehungsmittel ab, er verwarf Strafen, die eine servile Gesinnung in den Bestraften erzeugen möchten, und wenn er auch ausdrücklich die Prügelstrafe als nothwendig bezeichnet, so schärft er es doch den Rectoren eindringlich ein, die Kinder „höviſch" zu behandeln. Trotzendorf dagegen, dessen Schuldisciplin etwas von dem römischen Geiste in sich trug, strafte oft sehr hart in der Art der Klosterschulen, nur daß er kein Ansehn der Person gelten ließ und daher Geldstrafen ausschloß, weil durch diese die Eltern und nicht die Kinder betroffen würden.**) Auch daß man sich in seiner Schule durch eine wohlgesetzte lateinische Rede von der Strafe gänzlich frei machen konnte, ist eine Erbschaft, die der sonst so eifrige Lutheraner aus der Klosterdisciplin angetreten hatte. In den evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts spielt die Ruthe eine große Rolle. Prügelstrafe tritt ein für Widersetzlichkeiten, Roheiten, aber auch für Trägheit und sogar für Unwissenheit. Ganz besonderes Interesse bietet die Nordhäuser Schulordnung vom Jahre 1583***) nicht bloß wegen der entsetzlichen Roheiten der Schüler, die in derselben mit Strafen bedroht werden, sondern noch mehr wegen der brutalen Weise, in welcher die dortigen Lehrer zu strafen Anweisung erhalten. Wo von den Uebungen im Disputiren und Declamiren in Prima und Secunda die Rede ist, heißt es wörtlich also: „Der Lehrer soll Dem, welcher etwas Falsches sagt, einen Schmitz mit der Ruthe auf die Hand geben." Ferner: „Ein jeder Lehrer soll Diejenigen, welche ihre Lection nicht können, alsbald stäupen. Bei der Correctur der Arbeiten werden die Fehler gezählt, auf drei gehört ein Schilling (d. i. Ohrfeige), auf vier zwei." Geradezu depravirend mußte aber das in dieser Schulordnung befohlene Spionierſystem wirken. Und nach all diesen wahrhaft rigorosen Bestimmungen werden schließlich die Lehrer doch noch ermahnt, ja nicht tyranniſch (!) zu handeln, die Knaben nicht bis aufs Blut zu stäupen, mit Füßen zu treten, bei den Ohren und Haaren aufzuheben oder mit dem Stock ins Gesicht zu schlagen: Strafarten, die damals doch vorgekommen sein müssen, da die Schulordnung es für nöthig findet, sie namentlich zu verbieten. Die Strafen der Schulen im 17. Jahrhundert entsprechen noch weniger dem Ideal des Erasmus, daß die pueri liberaliter educandi seien. Die Scala derselben ist: Geld-, Ruthen-, Prügel-, Carcerstrafe und Relegation. Geldstrafe trat für grammatikalische Fehler sowie für unentschuldigtes Ausbleiben aus der Schule und für verspätete Ablieferung der schriftlichen Arbeiten ein. Auf Rebellion stand Prügelstrafe, die, zu ihrer Charakterisirung sei es gesagt, unter Zuziehung „kräftiger Männer aus dem Volke" zur Execution gelangte.†) Auch die Jesuitenschulen, welche ihr Erziehungssystem bekanntlich auf die unlautern Triebe und Regungen der Menschen, auf Ehrgeiz, Selbstsucht und Eigendünkel, gründeten und daher über die Zög-

*) Vergl. Durand de Laur, Erasme, III, p. 6. Paris 1872.
**) Sonst büßten Freie in Geld, was Unfreie mit ihrer Haut bezahlten.
***) Abgedruckt bei Vormbaum, ev. Schulordnungen, I.
†) Siehe die Schulordnung von Herford, mitgetheilt von Hölscher im Programm des Gymnasiums daselbst 1874. S. 13.

linge mit großer Sicherheit herrschten, konnten doch der Prügelstrafe nicht entbehren. Aber durch die Art ihrer Ausführung nahmen sie ihr den letzten Rest sittlicher Einwirkung. Nicht der dieselbe verhängende Lehrer, sondern ein zu diesem Behuf besonders angestellter Profos vollzog sie. Da ist es denn Ratichius, von dem hinsichtlich einer liberaleren Behandlung der Schüler die neuere Pädagogik ihren Anfang nimmt. Er verlangt, daß der Lehrer alle Grausamkeit in der Bestrafung auf das Aengstlichste vermeide. Weiter und zwar zu weit geht Locke, der sich überhaupt gegen die Anwendung der Ruthe erklärt und schon die Kinder wie verständige Männer behandelt wissen will. Aehnlich, freilich von einem ganz andern Standpunkt aus, weist Aug. Herm. Francke die Prügelstrafe ab, wenigstens soll sie um geringer Dinge nicht angewendet werden. Mit christlicher Gelindigkeit und sanftmüthiger Zusprache gedenkt er viel mehr auszurichten als mit Strafen. Ebenso sah das Philanthropin von der Ruthe ab und führte nur folgende Strafen ein: 1) Verminderung der Meritenpunkte, 2) Verwandlung einer Studienstunde in eine Handarbeitsstunde, 3) Einschließung in ein einsames, kahles Zimmer, während die Genossen, dem Bestraften wahrnehmbar, in einem Nachbarzimmer geistigen Arbeiten oblagen.

Unter dem Einfluß dieser Anstalt, der gar nicht unterschätzt werden darf, hat sich im Schulregiment, wenn auch im Ganzen weniger unter den praktischen Lehrern, eine bisweilen ins Krankhafte überspielende humane Richtung ausgebildet, die auch in unsern Tagen gegen jeden Gebrauch der Ruthe in der Schulstube ankämpft. Eine besondere Stärkung erfährt sie einerseits durch die noch immer in lebhafter Erinnerung stehenden Lorinser'schen Klagen, dann aber noch mehr durch den Zeitgeist. Dieser zeigt fast auf allen Gebieten der Staatsverwaltung eine krankhafte Schwachherzigkeit und eine überaus milde Beurtheilung von Vergehungen. Schon ist der Schaden dieser weichmüthigen Bestrebungen für das Volksthum deutlich genug kenntlich geworden. Ich erinnere nur an die Erfahrungen, die unsere Zeit mit dem neuen Strafgesetzbuch, mit der so rücksichtsvollen Behandlung der Strafgefangenen, mit der milden Auffassung des sogenannten Actienschwindels, mit der Aufhebung der Zünfte u. s. w. gemacht hat. Ein gewisser Doctrinarismus macht sich breit, der, weil er auf die wahren Bedürfnisse des Volks, wie ich meine, zu wenig Rücksicht nimmt, nothwendig schädlich wirkt. So streifen denn wirklich Regierungsverordnungen an die Grenze des Möglichen, wenn sie die körperliche Züchtigung ganz aus der Schule, sogar aus der Dorfschule, entfernt wissen wollen. In den höheren Lehranstalten, die sich der nichtsnutzigen Knaben im äußersten Fall durch Relegation entledigen können, mag die Prügelstrafe noch entbehrt werden können, nicht aber in der Volksschule, wo eine ultima ratio für unbändige Roheiten eine Nothwendigkeit ist.

Eine Disciplinar-Ordnung für die preußischen Schulen fehlt noch. Das in Aussicht stehende Unterrichtsgesetz wird hoffentlich auch auf diesem Gebiet regelnd eintreten und der Willkür der einzelnen Lehrer und Schul-Inspectoren durch Aufstellung allgemeiner Normen über die Schulzucht Grenzen setzen. Jedoch da die Strafen gemäß ihrer eigenthümlichen Natur ihre wahre Bedeutung erst durch den sie vollziehenden Lehrer erhalten und, wenn sie von Erfolg sein sollen, mit Rücksicht auf die individuellen Eigenschaften des Zöglings in jedem einzelnen Falle gewählt werden müssen, so wird man sich

gerade hier zu hüten haben, durch Ertheilung zu specieller Vorschriften die Wirksamkeit des Strafmittels von vornherein aufzuheben. Der Persönlichkeit und dem Gewissen des Lehrers und des Lehrer-Collegiums muß ein gewisser Spielraum gelassen werden. Aber die allgemeinen Grundsätze wird das Gesetz allerdings aufstellen müssen. Diese wären wohl folgende.

Zunächst versteht sich von selbst, daß jede Strafe von Grausamkeit frei bleiben muß, und ihre Verbüßung in keiner Weise Gefahren für die geistige oder körperliche Gesundheit des Schülers herbeiführen dürfe. Hinsichtlich des Strafmaßes gelte der Grundsatz weiser Sparsamkeit, hinsichtlich der Methode, daß die Strafe der Natur des Vergehens nach Möglichkeit anzupassen sei. Die Strafarten alle anzuführen, ist unmöglich, da die Individualität des Lehrers diese sehr verschieden gestalten, ihnen sehr verschiedenen Werth geben kann. Schon mit dem strafenden Blick wird ein guter Lehrer seine Strafen-Skala beginnen. Wir reden im Folgenden nur noch von den fünf allgemein in den höheren Schulen recipirten Strafmitteln.

1) Die Strafarbeiten. Von den meisten Pädagogen unserer Tage werden dieselben beanstandet. Diesen schwebt dabei wohl jener in früherer Zeit weit verbreitete Mißbrauch derselben vor, der darin bestand, möglichst geistlose und langweilige, dazu auch recht zeitraubende Pensen zur Strafe für jedes beliebige Vergehen, namentlich auch für Ungezogenheiten, aufzugeben. Aber abusus non tollit usum. Die Strafarbeiten sind meines Erachtens da am Platze, wo ein Schüler sich eine Saumseligkeit oder Nachlässigkeit in der Erfüllung seiner Pflichten hat zu Schulden kommen lassen. Die Theorie, für jedes Vergehen eine adäquate Strafe festzusetzen, rechtfertigt ihre Anwendung in dem angegebenen Falle sicherlich. Auch wohl für unentschuldbares Zuspätkommen mag diese Strafe ertheilt werden. Andere wollen die Sache gelten lassen, nehmen aber an dem Namen Anstoß, weil es unpassend sei, irgend eine Arbeit, die doch dem Schüler stets eine Quelle der Lust sein solle, als Strafe zu bezeichnen. Wie man indessen auch eine solche Leistung nennen mag, die durch den Unfleiß des Schülers nöthig geworden, sie wird, wie Director Kramer in der Directoren-Versammlung zu Magdeburg richtig bemerkte,*) immer als eine Strafe empfunden werden, und indem der Schüler durch sie genöthigt wird, seine Pflicht voll zu erfüllen, trägt sie auch in der That den Charakter einer solchen. Die Strafarbeit ist nichts Anderes als die mildeste Form der Freiheitsentziehung, wie Bormann**) in derselben Versammlung sagte. Und da bei jeder Freiheitsentziehung gleichzeitig für eine Beschäftigung des Schülers in dieser Zeit nothwendig zu sorgen ist, diese Beschäftigung doch aber nicht wohl anderer als geistiger Art sein kann, so würde mit der Strafarbeit als solcher auch jede andere Freiheitsstrafe fallen müssen. So wird man denn wohl in derselben das gelindeste Mittel erblicken dürfen, den nachlässigen Schüler zur Pünktlichkeit und zu strengerer Pflichterfüllung zu zwingen. Cautelen allerdings macht diese Strafart nöthig. Nämlich erstens ist von ihr alles Mechanische und Geisttödtende fernzuhalten,

*) Verhandlungen der ersten Versammlung der Directoren der Prov. Sachsen zu Magdeburg, Halle, Waisenhaus 1874. S. 87.

**) Ebenda S. 104.

und ein mehrmaliges Abschreiben desselben Pensums durchaus unstatthaft. Zweitens ist bei der Auswahl des Pensums darauf zu achten, daß keine Materie verwendet werde, die dem Schüler ein Gegenstand ehrerbietiger Scheu oder achtungsvoller Liebe bleiben soll. Drittens darf die Strafarbeit unter keinen Umständen so groß bemessen werden, daß dem Schüler die Möglichkeit genommen wird, die laufenden täglichen Arbeiten mit der gehörigen Sorgfalt anzufertigen. Endlich übersehe man nicht, daß, wenn schon die übrigen Strafen sich durch zu häufigen Gebrauch abnutzen, dies ganz besonders von der Strafarbeit gilt.

2) Die Strafe des Nachsitzens wird zunächst angewendet werden, um den Schüler, wenn er eine Arbeit versäumt oder in nicht zufriedenstellender Weise gemacht hat, zum nachträglichen, beziehungsweise zum sorgfältigeren Anfertigen derselben anzuhalten. In den leichteren Fällen dieser Art, z. B. bei mangelhafter Präparation auf den Schriftsteller, ungenügender Nachübersetzung u. s. w. wird es wohl genügen, dem Schüler die Arbeit noch ein Mal aufzutragen und ihm eine Zeit außerhalb der Schulstunden festzusetzen, da er sich dem Lehrer gegenüber in dessen Behausung darüber auszuweisen hat, wie er seine Aufgabe nachgeholt habe.

Die Strafe des Nachsitzens tritt zweitens passend für leichtsinnige Uebertretungen der Schulgesetze ein. Denn da die Gesetzesverletzung einen Mißbrauch der Freiheit involvirt, so ist als Gegenmittel eine Freiheitsentziehung angezeigt. Ueber den Modus der Abbüßung dieser Strafe dürften noch folgende Bemerkungen am Platze sein. 1) Ohne Aufsicht eines Lehrers darf diese Strafe niemals verbüßt werden. Es ist ja bekannt, zu welchen schmutzigen Jugendsünden, in einzelnen Fällen auch zu wie verzweifelten Entschlüssen die Einsamkeit Schüler während des Nachsitzens schon veranlaßt hat. Da nun dem vielbeschäftigten Lehrer nicht zugemuthet werden darf, behufs der Inspection eines Arrestanten sich noch über die Schulzeit hinaus in der Classe aufzuhalten, so erscheint es gerechtfertigt, daß das Nachsitzen in der Wohnung des Lehrers erfolgt. Dabei ist aber jedenfalls Vorsorge zu treffen, daß hierbei das Ehrgefühl des Schülers nicht dadurch Schaden nehme, daß er als Delinquent den Mitgliedern der Familie des Lehrers begegnet. Wenn man gegen diesen Modus des Arrests eingewendet hat, daß dem Schüler durch denselben leicht das Gefühl abhanden kommen werde, daß es für ihn eine Auszeichnung ist, wenn er mit dem Lehrer außerhalb der Schule, namentlich aber in dessen Hause, zusammenkommen dürfe, so liegt es doch wohl auf der Hand, daß der Schüler eine Einladung in das Haus des Lehrers immer noch sehr gut von einer Bestellung dahin behufs Erduldung einer Strafe zu unterscheiden wissen wird. 2) Ein gleichzeitiges Nachsitzen mehrerer Schüler ist möglichst zu vermeiden. Jedenfalls dürfen nicht Schüler aus mehreren Classen, wie dies an einigen Anstalten allerdings üblich geworden ist, unter der Aufsicht eines dazu besonders bestimmten Lehrers diese Strafe verbüßen. Denn das Gefühl der Gemeinschaft vermindert ohne Zweifel erheblich den Eindruck der Strafe und stumpft zugleich das Ehrgefühl ab. 3) Eine entsprechende Arbeit ist den nachsitzenden Schülern stets aufzugeben und zu vermeiden, daß sie in dieser Zeit einem gefährlichen Hinbrüten anheimfallen. 4) Diese Strafe muß nach oben hin immer seltener, also in Secunda nur in ganz besonderen Fällen, in Prima aber gar nicht mehr verhängt werden dürfen.

3) Die körperliche Züchtigung. Wie ſich zu dieſer Strafe der moderne Zeitgeiſt ſtellt, iſt oben bemerkt worden. Allein ſo gewiß der mittelhochdeutſche Dichter Recht hat: Niemand kann mit Gerten Kindes Zucht behärten, ſo gewiß iſt es auch, daß allein durch das Wort noch nie ein Menſchenkind gut erzogen worden iſt, es auch nicht werden wird, ſo lange die menſchliche Natur dieſelbe bleibt.

Man könnt' erzogene Kinder gebären,
Wenn die Eltern erzogen wären.

Wenn freilich die Schulordnungen proteſtantiſcher Gymnaſien vordem die Prügelſtrafe noch bei Unfleiß und Unwiſſenheit ſogar bis in die oberſten Claſſen in Anwendung brachten, ſo werden wir ſie nur für Roheit und grobe Widerſetzlichkeit, und auch nur in den beiden unteren Claſſen, in Anſpruch nehmen. Der Stock in der Hand des unterrichtenden Lehrers iſt ſchon in Sexta höchſt verwerflich und nur ein testimonium paupertatis für den Docenten. Auch kann es nicht gebilligt werden, wenn beim Unterricht kleine körperliche Züchtigungen mit der Hand für mangelhafte Antworten, bewieſene Unaufmerkſamkeit und Vernachläſſigung in der Körperhaltung angewendet werden. Ein derartiges Verfahren verdirbt den Geiſt der Claſſe und ſtumpft auf Jahre hin das Gefühl der Kinder ab. Was Wieſe in ſeinen Briefen über engliſche Erziehung hinſichtlich der Anwendung der Prügelſtrafe bis in die oberſten Claſſen der Schule zu Eton erzählt,*) darf uns in keinem Falle zu der Meinung verleiten, als brauchten auch wir nicht ſo ängſtlich die körperliche Züchtigung auf die unterſten Claſſen einzuſchränken. Denn in England iſt jene Strafe eben Sitte, und Schleiermacher macht mit Recht darauf aufmerkſam, daß für die Arten der Strafe grade die Sitte von entſcheidender Bedeutung ſein müſſe. Einem Erzieher, der bei uns noch in den oberen Claſſen durch Schläge für das Gute zu gewinnen ſuchen wollte, müßten wir zurufen: Wen das Wort nicht züchtigt, den ſchlägt auch der Stock nicht. Schließlich iſt noch die Beſtimmung ſelbſtverſtändlich, daß die Strafe der körperlichen Züchtigung nicht von dem Schuldiener, ſondern allein von dem Lehrer zur Ausführung zu bringen iſt.

4) Auch gegen die Carcerſtrafe wird neuerdings, namentlich in den Kreiſen der Lehrer, Mancherlei, das der Beachtung werth iſt, geltend gemacht. Das ſchwerwiegendſte Moment gegen dieſes Strafmittel ſcheinen Die anzuführen, welche demſelben den Charakter einer Gefängnißhaft zuſprechen, die für Zöglinge nicht angemeſſen ſein könne. Dennoch meine ich, daß ſie für Schüler der oberen Claſſen thatſächlich nicht entbehrt werden könne. Jenes Bedenken ſchwindet, wenn wir berückſichtigen, daß ja die Schüler der oberen Claſſen in der That ſchon in einer gewiſſen Periode des Ueberganges in das öffentliche Leben ſtehen. Der Charakter der Schulſtrafe muß aber dadurch feſtgehalten werden, daß die Dauer derſelben zwei Stunden nicht überſteigen darf.

*) Wieſe, Briefe über engl. Erziehung S. 33. „In Eton ſind ſelbſt die Zöglinge der oberſten Claſſen noch nicht davon eximirt, mit Schlägen beſtraft zu werden. Der Widerſpruch zwiſchen dem Ertragen dieſer Behandlung und dem reizbaren Selbſtgefühl des jungen Engländers hat darin ſeine Löſung: die genannte Strafe iſt eine althergekommliche und geſetzliche; nur der head-master in ſeinem vollen Amtskleide vollzieht ſie und ſie hat in der allgemeinen Meinung nichts Beſchimpfendes."

Nur als ultima ratio gegenüber ſchwereren Verletzungen der Schulgeſetze komme ſie in Anwendung. Nicht in einem verſchloſſenen Claſſenzimmer werde ſie verbüßt, ſondern in einem beſonders zu dieſem Zweck beſtimmten hellen und geſunden Raume, der zwar jeder Ausſchmückung entbehrt, aber mit Tiſch und Stuhl verſehen iſt. Der Ordinarius hat dem Schüler eine Aufgabe zur Ausarbeitung zu ſtellen, denſelben bei der Arbeit im Carcer zu controliren und ihn nach Ablauf der beſtimmten Friſt zu entlaſſen. Bei dieſer wie überhaupt bei allen Strafen wird dieſer Lehrer es nicht unterlaſſen, nachdem ſie verbüßt iſt, in geeigneter Weiſe durch eindringliche Zuſprache den beſſernden Eindruck derſelben zu erhöhen.

5) Das consilium abeundi ſchließt ſich erforderlichenfalls an die Carcerſtrafe an, wenn die Wiederholung des Vergehens einen bedenklichen Einfluß auf die Mitſchüler befürchten läßt. Ungehörig dürfte es ſein, ein ſolches consilium von dem Betroffenen noch unterſchreiben zu laſſen; es erinnert dieſe Form an ſtudentiſche Sitten und harmonirt durchaus nicht mit den Gewohnheiten der väterlichen Zucht, welche die Schule ſtets nach Möglichkeit nachzuahmen hat. Dagegen ſind die Eltern ſtets von der Maßregel durch den Ordinarius in Kenntniß zu ſetzen.

Die Entfernung von der Anſtalt iſt im Grunde keine Strafe mehr. Sie tritt ein, wo die Schule nach gewiſſenhafter Anwendung aller ihr zu Gebote ſtehenden Beſſerungsverſuche ihre Aufgabe als unlösbar erkennt, ſodann wo ſeitens eines Schülers ein verderblicher Einfluß auf die Mitſchüler zu Tage tritt, endlich wo ein Schüler ſich durch eine unmoraliſche Handlungsweiſe in den Augen ſeiner Kameraden ſo vergangen hat, daß zu erwarten ſteht, dieſelben würden ihn ihres Umganges ferner nicht würdigen. In dieſen Fällen iſt es beſſer, daß ein Einzelner leide, als daß Viele an dieſem Einzelnen ein Aergerniß nehmen. Man erweiſt ja wahrlich nicht ein Mal dem Schüler ſelbſt, der die Sittengeſetze in einer ihn entehrenden Weiſe übertreten hat, einen wahrhaften Gefallen, wenn man ihn noch länger auf der Anſtalt läßt. Denn iſt der Geiſt der Anſtalt ein guter, ſo iſt es ganz unvermeidlich, daß ſich die Mitſchüler von ihm mit Verachtung abwenden, und daß er ſomit einem Zuſtand der Vereinſamung anheimfällt, der das Ehrgefühl vollends untergräbt und nichts weniger als ein Hebel zur Beſſerung werden kann. Dieſe kann nur eintreten, wo man mit Vertrauen dem Gefallenen entgegenkommt. Dies aber iſt nur an einer andern Anſtalt möglich, wo derſelbe als ein homo novus für ſeine Mitſchüler auftritt. Ich wünſchte, daß er auch ſeinen neuen Lehrern als ein durchaus Unbekannter entgegentreten dürfte. Darum meine ich, daß jede Entfernung im Stillen und ohne Mittheilung an die benachbarten Anſtalten erfolgen ſolle. Ich finde es hart, eine Excluſion dadurch zu verſchärfen, daß gleichzeitig ausgeſprochen wird, der Entfernte dürfe auf keiner Anſtalt je wieder Aufnahme finden. Die Möglichkeit, ſich zu beſſern, ſollte man Niemandem, am wenigſten einem jungen Menſchen

An letzter Stelle hätten wir noch von dem Forum zu reden, vor das die einzelnen Vergehungen der Schüler gehören, ſowie im Zuſammenhang damit von dem Umfange der Disciplinar-Strafgewalt der Lehrer.

Jeder ordentliche Lehrer wird die Disciplin während ſeines Unterrichtes voll und ganz in Anſpruch zu nehmen haben. Nur bei fortgeſetztem Unfleiß

und hartnäckiger Unaufmerksamkeit wird er es für seine Pflicht halten, mit dem Ordinarius Rücksprache zu nehmen, um ein gemeinsames Einwirken der Classenlehrer zu erzielen. Schüler, die in offenbar muthwilliger Art den Unterricht stören, wird er aus der Classe herausweisen dürfen. Nach der Stunde aber wird er davon aus dem Grunde Mittheilung an den Ordinarius und an den Director zu machen haben, weil ein derartiger Vorfall für die gesammte Beurtheilung und Erziehung des Schülers höchst wichtig ist.

Die eigentliche Erziehung des Schülers liegt dem Ordinarius ob. Dieser wird, was zum Schaden der Sache heute oft nicht der Fall ist, immer nur ein definitiv angestellter, also ein bereits erprobter Lehrer sein. Steht dies gesetzlich fest, so werden auch schon die Kräfte für die Ordinariate sich finden lassen. Warum z. B. der Mathematikus nach dem jetzigen Brauch nur ausnahmsweise ein Ordinariat verwaltet, ist nicht einzusehen. Und ein älterer Gymnasial-Elementarlehrer dürfte in der Regel eine geeignetere Persönlichkeit für das Ordinariat von Sexta oder Quinta sein als ein eben examinirter Probe-Candidat. Auch dafür, daß hier und da der Director sich von der Führung eines Ordinariates entbindet, läßt sich ein triftiger Grund nicht finden. Es muß — das verlangt der Ernst der erziehlichen Aufgabe der Schule, — Grundsatz sein, daß gerade die ältesten Lehrer des Collegiums die Ordinariate haben. Wie heute wohl ein Streberthum hinsichtlichtlich der Stunden in den oberen Classen sich in unerfreulicher Weise an manchen Anstalten breit macht, so mag es lieber als eine begehrenswerthe Ehre gelten, Ordinarius einer Classe zu sein, gleich viel, welche es sei.

Der Ordinarius hat das ganze Betragen der Schüler seiner Klasse, sowohl vor den Stunden als auch in denselben, sowohl im Hause als auch auf der Straße, im Auge zu behalten. Ihm liegt die Aufsicht über die Pensionen und die Vermittelung zwischen Schule und Elternhaus ob. Wie er seine Schüler am besten kennen soll, so wird ihm auch die strafende Wirksamkeit anzuvertrauen sein, wo es sich um Vergehungen gegen die allgemeine Schulordnung handelt. Dennoch werden seiner Strafgewalt Grenzen zu ziehen sein, und zwar am natürlichsten in der Weise, daß

der Ordinarius für Unfleiß und Unaufmerksamkeit, sowie für Unarten Strafarbeiten und einstündiges Nachsitzen verhängen kann.

Die Disciplinargewalt der übrigen Lehrer und der Conferenz dürfte so zu regeln sein, daß

1) jeder Lehrer dieselbe Strafbefugniß gegenüber den in seinen Unterrichtsstunden zu Tage tretenden Vergehungen hat;
2) die engere Conferenz, zu der die definitiv angestellten Anstaltslehrer gehören, nach Anhörung des Ordinarius beschließt, wo es sich um die Bestrafung eines schwereren, innerhalb der Schulräume verübten Vergehens handelt;
3) der weiteren Conferenz, der, wie oben § 6 ausgeführt worden, außer den Lehrern der Schule auch gewählte Vertreter der Familien und der politischen Gemeinde angehören, die Ahndung der außerhalb der Schulräume vorgekommenen Vergehungen zusteht.

Ein Conferenzbeschluß ist nothwendig, wo eine körperliche Züchtigung (nur in den beiden unteren Classen, bei Knaben bis zu 12 Jahren), eine mehr als einstündige Arreststrafe (in den Mittelclassen) oder eine Carcerstrafe (nur in

den beiden oberen Classen) eintreten soll; das consilium abeundi und die Verweisung von der Anstalt kann immer nur die weitere Conferenz aussprechen.

8.

Zusammenstellung der Grundsätze der Erziehung, welche in dem bevorstehenden Unterrichts-Gesetz Aufnahme zu finden verdienen.

Ob nun die im Vorhergehenden niedergelegten Grundsätze der Erziehung, namentlich insofern sie bestimmend auf die Lebensweise des Zöglings einwirken, in einem sogenannten Schulgesetz, das dem Knaben bei seiner Aufnahme in die Hand gegeben wird, niederzulegen seien oder nicht, darüber herrscht unter den Pädagogen getheilte Ansicht. Bis in die Mitte der fünfziger Jahre haben wohl alle Gymnasien ihren Schülern gedruckte Exemplare der Schulgesetze eingehändigt. Seitdem hat dieser Brauch mehr und mehr aufgehört. Man sagte, daß die Folge eines geschriebenen Gesetzes nur die sein könne, daß zwischen dem Lehrer und dem Schüler ein Rechten eintrete, ein Verhältniß, das sich als sittlich nicht erkennen lasse. Dazu komme, daß alle Gesetze bestimmte Zwecke ins Auge faßten. Sie seien daher im Staate nothwendig, da sich hier die Zwecke vielfach kreuzten. Anders in der Schule, wo nur ein Zweck walte. Dem Knaben könne durch das Gesetz der Schule Nichts gesagt werden, was er nicht schon selbst wüßte.

Dem sei nun, wie ihm wolle; aber eins ist unzweifelhaft: Das Interesse des Staates erheischt, daß in dem Unterrichtsgesetz nicht nur die äußeren Verhältnisse der Schulen und des Lehrerstandes eine gesetzliche Regelung erfahren, die Berechtigungen der verschiedenen Schulgattungen festgestellt, die Unterrichtsgegenstände und die Unterrichtsziele für jede Schulcategorie bestimmt, sondern daß vor Allem auch gegenüber der in deutschen Landen einreißenden Sittenverwilderung, Lüsternheit und Vergnügungssucht der Jugend Erziehungs-Grundsätze ausgesprochen werden, die für Eltern und Lehrer, sowie für das heranwachsende Geschlecht unbedingt und überall maßgebend sind.*) In diesem Sinne begehren wir, daß in dem Gesetze

1) der Staat sich nicht nur die Aufsicht über die Schulen und den Unterricht, sondern über die Jugenderziehung im Ganzen zuspreche;
2) angeordnet werde, daß die Jugend im Geiste der Züchtigkeit, Bescheidenheit und Ordnung erzogen werden solle, und daß ihr somit
   a. der Besuch von Restaurationen und Schankstätten,
   b. die Theilnahme an öffentlichen Tanzbelustigungen,
   c. der Zutritt zu den Vorstellungen von Possen,
   d. die Benutzung von Leihbibliotheken

   versagt bleibe;

*) Daß mit solchen generellen, für den ganzen Staat geltenden Bestimmungen ein schwerer Schlag gegen die Selbständigkeit der einzelnen Unterrichtsanstalten geführt wird, entgeht mir nicht. Allein da eine Regelung der Disciplinar-Verhältnisse den einzelnen Gemeinden und Schulen nicht überlassen bleiben kann, ohne die Jugenderziehung und damit das Interesse des Staates zu gefährden, so ist dies Vorgehen berechtigt.

3) nähere Beſtimmungen getroffen werden, um in den Schulgemeinden Behörden ins Leben zu rufen, welche die Erziehung beaufſichtigen, ſo zwar, daß die Zahl der von den Familienvätern gewählten Mitglieder wenigſtens gleich der Zahl der mitberathenden und mitſtimmenden Lehrer iſt;
4) dieſen Behörden zugleich die Entſcheidung über Aufnahme in die Schule und Entlaſſung aus derſelben, die Sorge für die äußeren Angelegenheiten der Anſtalt, die Anordnung von Schulfeſten, ſowie namentlich die Strafgewalt über die Zöglinge, ſoweit ſie nicht unmittelbar dem unterrichtenden Lehrer oder dem Ordinarius zukommt, eingeräumt werde;
5) von den bisherigen Schulſtrafen die körperliche Züchtigung als Ausnahme-Maßregel bezeichnet werde, deren Anwendung in der Volksſchule möglichſt einzuſchränken, in den höheren Schulen aber nur in den beiden unterſten Claſſen ſtatthaft ſei.

Pädagogiſche Studien.
Herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein.

17. Heft.

Die Lehre
von der
Schuldisciplin.

Von

J. Böhm,
Kgl. Seminarlehrer in Altdorf.

> „Eine Schule ohne Schulzucht iſt eine Mühle ohne Waſſer." Comenius.
>
> „Hauptmittel der Erziehung iſt der Unterricht, der ſtrenge Unterricht, dann die That oder das Exempel und endlich die Disciplin, ohne welche keine Gemeinde, kein Haus, kein Staatsweſen, keine Schule gedeiht." Dieſterweg.

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur und Lehrmittel-Anſtalt.

Digitized by Google

Druck von Fiſcher & Wittig in Leipzig. 1877.

Vorbemerkung.

Die nachstehende Arbeit ist aus der von dem Verfasser 1876 bei Beck in Nördlingen erschienenen Schrift: „Die Disciplin der Volksschule“ (11 Bogen) hervorgegangen. Die letztere hat den Zweck, Schulseminaristen und angehende Lehrer mit den Grundsätzen und der Handhabung der Schuldisciplin theoretisch bekannt zu machen. In den vorliegenden Blättern wird versucht, in kurzen Umrissen sowohl die Stellung der Schuldisciplin im Gesammterziehungsgebiete als auch Begriff und Wesen derselben im Sinne der neueren Pädagogik darzulegen oder festzustellen und daran eine Besprechung der Mittel und der Methode der Disciplin anzureihen. Da viele trübe Erscheinungen des socialen Lebens der Gegenwart bereits zu Anklagen gegen die Schule geführt haben, die Pädagogik der Neuzeit sich aber theoretisch mit der Schuldisciplin verhältnißmäßig wenig beschäftigte, so hielt der Verfasser den Zeitpunkt für geeignet, eine wichtige Frage auf's Neue anzuregen. Wenn dabei die rechten Grenzlinien gezogen worden und kein wesentlicher Punkt unberührt geblieben ist, so dürfte die gedrängte Darstellung dem Verfasser nicht zum Vorwurf gereichen.

Altdorf, im Juli 1877.

J. Böhm.

Inhalt.

Seite

I. Einleitung 1
II. Vom Weſen und Zweck der Schuldisciplin 4
III. Von den Mitteln der Schuldisciplin 11
IV. Von der Methode der Schuldisciplin 20
1. Theoretiſcher Theil 21
2. Praktiſcher Theil 24
a. Phyſiſche Gewöhnung 24
b. Geſellige Gewöhnung 26
c. Sittliche Gewöhnung 30
V. Nachtrag 38

I. Einleitung.

„Deutsche Zucht", wer soll sie üben? Haus und Schule und wer erziehen kann. „Deutsche Zucht geht über alle" sang im Mittelalter Walther von der Vogelweide. Heute klagt man auch in Deutschland über Rohheit und Zuchtlosigkeit der Jugend. Ist nun der gute Geist, welchen der Minnesänger im Liede preist, wirklich aus dem deutschen Hause gewichen? Ist es wahr, daß die deutsche Schule nur einseitig die Intelligenz bildet und Gemüth und Willen so wenig in Anspruch nimmt, daß mit dem Steigen der Bildung ein Sinken der Sittlichkeit Hand in Hand geht? Es läßt sich kaum verkennen, daß der materialistische Zug unserer Zeit, der die öffentlichen Interessen den Privatinteressen unterzuordnen sucht, eine große sittliche Verwirrung anzurichten droht. Auch sieht man mit Bedauern, daß selbst aus wohlsituirten und gebildeten Familien Kinder hervorgehen, die der deutschen Zucht keine Ehre machen. Ebensowenig läßt sich leugnen, daß es viele Schüler giebt, die ein rohes, raffinirtes, unsittliches Verhalten an den Tag legen und damit dem Lobe deutscher Zucht Hohn sprechen. Aber trotz dieser „Zeichen der Zeit" bleibt es wahr, daß der Egoismus auch in der sogenannten „guten alten Zeit" schon da war und sich nur zu oft auf eine sehr unziemliche, ja schauderhafte Weise geltend- machte. Von der guten alten Zeit bis heute sind die Menschen doch im Allgemeinen klüger, gescheider, einsichtsvoller und besser geworden. Wie hocherfreulich ist es heutzutage, auch aus armen und geringen Verhältnissen heraus sich viele Männer entwickeln zu sehen, welche zu den Zierden der Nation gehören. Die meisten unserer Schulen wollen auch am ganzen Menschen arbeiten, suchen nicht nur die Normen des Sittengesetzes zur Erkenntniß zu bringen und überhaupt die Einsicht zu mehren, sondern auch die Uebereinstimmung des Willens mit der Erkenntniß des Rechten durch Gewöhnung zur andern Natur zu machen. Und wahrlich, die weitaus größte Mehrheit der Schuljugend ist folgsam, bescheiden und sittig. Warum aber dann solche Klagen und Anklagen? Weil, wie schon gesagt, sie zum Theil begründet und berechtigt sind; denn es gibt Kinder oder Schüler, die sich eine Verletzung der Pietät zu Schulden kommen lassen, daß man staunen muß. Die Klagen stammen aber auch aus der Unkenntniß der Erziehungsgeschichte, aus der verwerflichen Sehnsucht nach den Mitteln und der Weise der mittelalterlichen Zucht und aus der Verleumdungssucht gegen die Principien der modernen Schule. Die eigentliche Ursache von diesen theilweise berechtigten, aber stark übertriebenen Anklagen liegt, abgesehen von den in der Erziehung oder im Unterricht gemachten Fehlern, hauptsächlich im Mangel eines getreuen und verständigen Zusammenwirkens

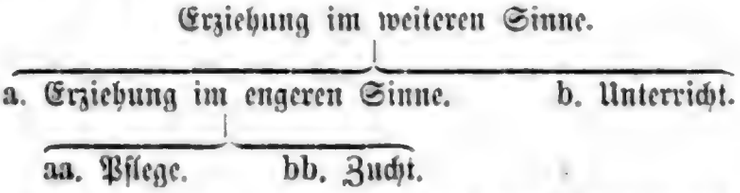
der Erziehungsfactoren, besonders von Haus und Schule und in der Vernachlässigung der Kindererziehung durch viele Familien. Dies dürfte Veranlassung sein, die Aufgaben des Hauses und der Schule in Betreff der Zucht einer genaueren Untersuchung zu unterziehen. In diesen Blättern soll zuvörderst die Aufgabe der Schulzucht des Näheren besprochen werden.

Zunächst dürfte es dabei angezeigt erscheinen, sich über die Stellung zu orientiren, welche die Schulzucht oder wie sie hier genannt wird, die Schuldisciplin im Gesammtgebiete der Erziehung einnimmt.

Soll der Schuldisciplin innerhalb der Erziehung eine bestimmte Stelle angewiesen werden, so entsteht erst die Frage, was Erziehung ist. Nun versteht man unter Erziehung im allgemeinsten Sinne alle die Thätigkeiten (gleichviel von wem sie ausgehen), welche den Menschen absichtlich und planmäßig zu befähigen suchen, der höchstmöglichen Vollkommenheit in selbstbewußter Freiheit nachzustreben. Vollkommen ist nur Gott, dessen Ebenbild Christus ist, der in seiner Person und in seinem Leben das höchste Tugendideal menschlich dargestellt. Wird ein Mensch zu stetem Streben nach diesem höchsten Ideal gebracht, dann hat die Erziehung ihren Zweck erreicht. Die vom Erzieher zu diesem Behufe ausgehenden, von seinem Geist geleiteten Thätigkeiten sind die Erziehungsmittel, als welche wir

1) die Pflege (zur Förderung des leiblichen Lebens),
2) den Unterricht (zur Erzeugung der Einsicht) und
3) die Zucht (zur Einleitung eines mit der richtigen Einsicht übereinstimmenden Wollens) unterscheiden.

Denkt man sich alle diese Mittel in Anwendung, so spricht man von Erziehung im weiteren Sinne. Nimmt man dagegen in der Theorie eine Scheidung vor, so erhält man a) die Erziehung im engeren Sinne, welche die Einwirkungen der Zucht auf den Willen und die nicht außer Acht zu lassende leibliche Pflege umfaßt, und b) den Unterricht, der auf die Erkenntniß gerichtet ist, wie folgendes Schema zeigt.



Faßt man ins Auge, daß die eigenthümlichen Verhältnisse des Menschenlebens in der Erziehung Berücksichtigung verlangen, so kommt man in Hinsicht auf den Stand und Beruf zur Unterscheidung einer Erziehung des Bürgers und Landmanns, des Gelehrten und Militärs, des Adels und der Fürsten, während man hinsichtlich des Kreises, in welchem die Erziehung ihre Stätte hat, Familien- und Schulerziehung, kirchliche und staatliche Erziehung unterscheiden kann. Familie, Schule, Kirche und Staat sind die Erziehungsanstalten, welche ihren Einfluß aufbieten, um der Erziehung eine solche Richtung zu geben, wie sie erstens ihren selbsteigenen Zwecken entspricht, und wie zweitens aber auch die Erreichung der allgemeinen Menschenbestimmung es erfordert. Die Schulerziehung hat deshalb einerseits sowohl einen guten Schüler, als anderseits einen guten Menschen zu erziehen. Sie hat und bedarf dazu keine anderen Mittel, als die Erziehung überhaupt, als: Pflege, Zucht und Unterricht. Wohl ist es zweifellos, daß die Familie, welche als die erste

und wichtigste Erziehungsstätte gelten muß, welcher im Verein mit der Schule die Hauptarbeit in der Jugenderziehung zufällt, — daß die Familie die Willensrichtung in überwiegender Weise beeinflussen, ihre Erziehungsthätigkeit, besonders durch die Pflege und Zucht, zu einer tiefgreifenderen Wirkung zu concentriren vermag, als die Schule. Allein wie in der Familie Pflege und Zucht den Mittelpunkt der Erziehungsthätigkeit bilden, ohne daß der Unterricht ausgeschlossen oder entbehrt werden könnte, ebenso hat die Schule den Unterricht zum Centrum ihrer erziehlichen Thätigkeit, ohne aber Pflege und Zucht unberücksichtigt zu lassen oder zu vernachlässigen. Ja gerade der gemeinsame Schulunterricht gibt die beste Gelegenheit, gesellige Tugenden anzueignen, das eigene Behagen dem Wohl des Ganzen unterzuordnen und die Lehren und Forderungen bezüglich der Gesundheit und Sittlichkeit kennen und erfüllen zu lernen. Damit ist aber dargethan, daß die erziehliche Thätigkeit der Schule, oder die Schulerziehung, sich (analog der Erziehung im Allgemeinen) in Schulerziehung im engeren Sinne und in Schulunterricht scheiden läßt. Da die Schulerziehung im engeren Sinne (Pflege und Zucht) hier Schuldisciplin (= Schulzucht) genannt wird, so ist damit zugleich die Stellung gekennzeichnet, welche dieselbe im Gesammterziehungsgebiete einnimmt. Folgende Gliederung wird zur Veranschaulichung des Gesagten hinreichen.

Erziehung.

A. Familien-erziehung	B. Schul-erziehung	C. Kirchliche Erziehung	D. Staats-erziehung

B. Schulerziehung:

a. Schulunterricht.	b Schuldisciplin = Schulerziehung im engeren Sinne.

b Schuldisciplin:

aa. Pflege.	bb. Zucht.

Die Anweisung zur Erziehung im Allgemeinen gibt die Erziehungslehre oder Pädagogik, die Anleitung zur Schulerziehung die Schulerziehungslehre oder Schulpädagogik. Diese hat sich nun einerseits mit der Lehre vom Schulunterricht, anderseits mit der Lehre von der Schuldisciplin zu befassen. Letztere hat Wesen und Zweck der Disciplin zu erläutern und festzustellen, die Disciplinarmittel aufzusuchen, die Art und Weise ihrer Anwendung anzugeben und überhaupt in die praktische Ausführung den Blick zu eröffnen. Eine solche Anleitung gliedert sich demnach in drei Theile, welche sich der Schulerziehungslehre folgendermaßen einordnen:

Schulerziehungslehre.

I. Lehre vom Unterricht.	II. Lehre von der Disciplin.

II. Lehre von der Disciplin.

I. Wesen u. Zweck.	II. Mittel.	III. Methode u. prakt. Ausführung.

Verbürgt die Lehre von der Schuldisciplin noch keineswegs eine gute und richtige Handhabung derselben, da das Discipliniren wie jede Kunst Versuch, Uebung und Erfahrung fordert, so leistet sie derselben doch allen Vorschub. Indem sie nämlich mit den auf dem Wege psychologischer Forschung gefundenen

und von der Erfahrung geprüften Gesetzen und Regeln bewährter Pädagogen bekannt macht, fordert sie zur Vergleichung auf und wird so zum Prüfstein für die eigene Führung der Disciplin. Eine solche Theorie ist also etwas sehr Praktisches. Sie sagt ja auch immer wiederholt, daß die Jugend nicht bloß durch Ideen, sondern aus dem Leben heraus für das Leben gebildet, daß das Leben in der Schule zu einer Schule des Lebens werden und deshalb die Schule von dem Bewußtsein durchdrungen sein müsse, daß die Erziehungsaufgabe eine allen Erziehungsfactoren gemeinsame sei, daß besonders Schule und Haus sich die Hände reichen und gegenseitig unterstützen müssen, wenn aus ihrem Gegenstande der Zucht, dem Kinde, einst ein tugendhafter und charakterfester Mensch werden soll.

II. Vom Wesen und Zweck der Schuldisciplin.

Wie man für Schulerziehung im engeren Sinne öfters Schuldisciplin zu setzen pflegt, so wird hiefür auch Schulzucht als gleichbedeutend gebraucht. Allein man stellt Schulerziehung im engeren Sinne der Schuldisciplin auch gegenüber und versteht dann unter Schulerziehung diejenigen Einwirkungen, welche auf die Gesinnung und Gesittung (Erziehung zur Gottesfurcht, zum Gehorsam, zur Nächstenliebe ꝛc.) abzielen, unter Schuldisciplin hingegen den Inbegriff aller Maßnahmen, wodurch der Lehrer eine gute äußere Zucht und Ordnung unter seinen Schülern herzustellen und zu erhalten sucht. Ferner setzt man hie und da für Schulerziehung im engeren Sinne Schulzucht als auf das Innere, und gegenüber Schuldisciplin, als auf das Aeußere sich beziehend. Wieder andere unterscheiden eine höhere und niedere Tendenz der Schuldisciplin; die erstere geht auf das Innere, die letztere auf das Aeußere. Erstere entspricht ungefähr dem, was Herbart Zucht und Stoy Führung, letztere dem, was Herbart Regierung und Stoy Polizei nennt. Diese verschiedenen Auffassungen und Bezeichnungen, welche alle mehr oder minder im Zusammenhange stehen, möge folgendes Schema veranschaulichen:

Schulerziehung im weiteren Sinne.

A. Schulunterricht	B. Schulerziehung im engeren Sinne. = Schuldisciplin = Schulzucht.	
	a. Schulerziehung (Inneres)	b. Schudisciplin = Schulzucht (Aeußeres)
1.		
oder		
2.	a. Schulzucht (Inneres)	b. Schuldisciplin (Aeußeres)
oder		
3.	a. Höhere Sphäre (Inneres)	b. Niedere Sphäre (Aeußeres)
oder		
4. (nach Herbart)	a. Zucht (Inneres)	b. Regierung (Aeußeres)
oder		
5. (nach Stoy)	a. Führung (Inneres)	b. Polizei (Aeußeres)

Damit ist aber die Verschiedenheit in der Bezeichnung noch nicht am Ende. So wird z. B. das Wort Disciplin auch als auf das Innere gehend gebraucht, das Wort Schulzucht aber hin und wieder in der engsten Bedeutung von Zucht (= Strafe) angewendet.

Der häufige Gebrauch von Schulzucht statt Schulerziehung (im engeren Sinne) ist leicht erklärlich. Abgesehen von den Nebendeutungen, welche das Wort Zucht zuläßt, fällt es seiner pädagogischen Bedeutung der Hauptsache nach doch mit Erziehen, Erziehung zusammen. Zucht leitet sich gerade wie Erziehung ab von Ziehen. Die Zucht ist das Ziehen des Kindes aus seiner Hilflosigkeit, Schwachheit und Unwissenheit heraus zur Kraft, Vernünftigkeit und Selbstständigkeit. Das ist aber wesentlich das Erziehen, oder Erziehung. Darum setzt die Volkssprache für Erziehung der Kinder auch den nicht mißzuverstehenden Ausdruck „Kinderzucht".

Wie aber steht es mit Schuldisciplin und Schulzucht? Auch sie sind im Grunde dasselbe, nur auf verschiedenem Sprachboden gewachsen. Das lateinische Wort disciplina bedeutet Unterweisung, Lehre, auch Wissenschaft, dann aber auch Regelung des Verhaltens, sittliche Gewöhnung, Zucht. Diese Vollsinnigkeit des Wortes enthält zugleich den Hinweis, daß der Unterricht selbst Zucht üben könne und solle. Daher sagt Diesterweg: „Schuldisciplin ist gar nicht etwas Besonderes, Selbstständiges, sondern eins mit dem Unterricht. Der wahre Didaktiker ist auch Disciplinator; wer sich recht auf den Unterricht versteht, versteht sich auch auf die Disciplin, wer gut unterrichtet, disciplinirt gut. Die Unterrichtsgegenstände sind nach alter, aber oft wieder vergessener Ansicht Disciplinen." Hienach könnte es scheinen, als ob es überflüssig wäre, von der Schuldisciplin als von etwas Besonderem zu reden, und daß, da der Unterricht die Disciplin (Zucht) von selbst einschließen soll, nur von diesem, dem Unterricht, zu reden sei. Indessen verhält sich die Sache doch wohl also: Zwar ist die Volksschule zunächst und hauptsächlich für den Unterrichtszweck gegründet und bildet der Schulunterricht auch insofern den Mittelpunkt der Schulerziehung, da er in seinem letzten Zwecke nicht bloß eine ruhende, sondern eine zum Wollen treibende Erkenntniß des Guten und Wahren erzeugen, den Zögling nicht nur zur bloßen Einsicht, sondern auch zur Willensstärke erheben und ihn helfen befähigen soll, die Ziele und Zwecke seines Lebens und seiner Bestimmung selbstständig zu erreichen. Der Schulunterricht, und zwar der erziehende, hat somit kein anderes Endziel als die Erziehung, ist aber, wenn auch ein sehr wichtiges, doch nur ein Mittel der Schulerziehung, welche, wie die Erziehung überhaupt, unbedingt noch der Zucht und Pflege bedarf. Die treibende Kraft kindlicher Erkenntniß ist nämlich oft noch so schwach, daß sie nicht ausreicht, des Kindes Streben und Wollen zu leiten und zu regeln. Dazu ist Selbstbeherrschung nöthig, die sich das Angenehme, das den Sinnen Wohlgefällige auch versagen kann. Diese will aber durch Uebung erlernt sein. Diese Thätigkeit des Lehrers aber, welche es stets auf die Bethätigung der rechten Gesinnung, auf die Manifestation der Lehre in der Handlung abgesehen hat, welche das vom Schüler erkannte Gute an ihm zur Erscheinung bringen will, ihn anhält, so zu leben, wie er es als recht und gut erkannt hat: das ist die sittliche Gewöhnung. Nun hat es die Schule aber nicht bloß mit dem einzelnen Schüler, sondern auch mit der Masse zu thun. Das Kind soll nicht nur thun, was

ihm behagt, sondern was zugleich im Interesse der Gemeinschaft liegt. Es soll seinen Eigenwillen dem gemeinsamen Wohle unterordnen lernen. Diese Thätigkeit aber, welche das Leben der Schulgesellschaft so regelt, daß in derselben stets gute Ordnung herrscht, der Schüler sich gesellige Tugenden aneignen und die für den Unterricht erwünschte Gemüthsstimmung bei ihm Platz greifen kann, ist die gesellige Gewöhnung. Die Schule hat aber, da jedes Individuum nach der Beschaffenheit seines Körpers, des realen Trägers der geistigen Zustände, eigenthümlich disponirt, da die Lebensweise auf das leibliche Wohl und dieses auf die Gesinnungs- und Handlungsweise von großem Einflusse ist, auch auf die leibliche Pflege und die Gesundheit der Schüler zu achten durch die physische Gewöhnung, welche, so ferne sie zu einer vernünftigen Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse führt, Zucht oder sittliche Gewöhnung ist. Diese nach dreifacher Richtung gehende, sich aber stets wechselseitig durchdringende Thätigkeit, welche die physische, gesellige und sittliche Gewöhnung der Schüler bezweckt und zur Erreichung der sittlichen Idee in der Schule dient, überhaupt auf sittliche Charakterbildung abzielt, das ist **Schuldisciplin.** Damit ist zugleich angedeutet, daß ihr nächster Zweck, von der Schule als einer eigenthümlichen Lebensgemeinschaft bedingt und bestimmt, der ist, den Schüler an das rechte Leben in der Schule zu gewöhnen, der fernere aber: durch Anbahnung einer sittlichen Charakterbildung denselben zur Erreichung der allgemeinen Lebenszwecke vorzubereiten. Die Aufgabe der Schuldisciplin ist daher, erstens in steter Verbindung mit dem Schulunterricht der Schulerziehung (im weiteren Sinne), d. h. den Zwecken der Schule zu dienen, anderseits aber im Verein mit allen wohlgemeinten Erziehungseinflüssen außer ihr, besonders des Hauses, den Zögling auf den Weg der sittlichen Freiheit zu führen und diesen so lange mit Geländern, Schutzsteinen und Wegweisern zu versehen, bis jener selbst den rechten Weg zu finden vermag. In steter Verbindung mit dem Unterricht? Gewiß; denn die gegenseitige Abhängigkeit beider macht sich stets fühlbar. Wenn auch die Disciplin in den Unterclassen, der Unterricht dagegen in den Oberclassen in den Vordergrund tritt; wenn die Disciplin den Unterricht befördert, indem sie durch äußere Vorkehrungen das Verhalten der Schüler so regelt, daß derselbe Anfang und fruchtbaren Fortgang nehmen kann, der Unterricht hinwieder die Disciplin befördert, indem er die Einsicht und Ideen erzeugt, die zu einem sittlichen Verhalten und zum Thun des Guten antreiben: so ergänzen sie sich doch in Wirklichkeit nur zu einer einzigen Gesammtthätigkeit (der Schulerziehung im weiteren Sinne). Von diesem Gesichtspunkte aus hat Diesterweg also vollständig recht, wenn er sagt: „Die Disciplin ist eins mit dem Unterricht." In der Theorie ist es anders. In der Theorie spricht man mit eben derselben Berechtigung von der Disciplin allein, als man den Unterricht gesondert behandelt.

In der auf Seite 4 gegebenen Uebersicht über die verschiedene Auffassung und Bezeichnung in der Eintheilung der disciplinarischen Thätigkeit ist drittens die höhere der niedern Sphäre der Disciplin gegenübergesetzt. Diese Aufstellung und Gegenübersetzung bedarf vielleicht einiger Erläuterung. Aus der bisherigen Darlegung geht zur Genüge hervor, daß die Schuldisciplin zuerst das äußere Verhalten der Schüler so zu regeln, solche Ordnung herzustellen hat, daß der Unterricht ermöglicht, die Gesundheit geschont wird ꝛc.

Da das Schulkind in den hier zutreffenden Beziehungen das Rechte aber aus eigener Einsicht noch nicht treffen kann, das aus den niederen Begierden geborene Betragen aber die Ordnung der Schulgemeinschaft stören, die Gesundheit ꝛc. schädigen und ein Gewährenlassen der Zukunft des Schülers schaden könnte und würde, so ist es nothwendig, daß er durch die höhere Einsicht des Lehrers unmittelbar geleitet werde, dessen Willen unbedingt vollziehen lerne. Diese behütende, gegenwirkende und unterstützende Thätigkeit des Lehrers, die anscheinend nur in der Gegenwart ihren Zweck hat, kennzeichnet die niedere Sphäre der Schuldisciplin, welche Stoy Polizei, Herbart Regierung nennt und als eine eigentlich erziehungslose Maßregel charakterisirt. Das Letztere wird sich indessen nicht festhalten lassen. Denn obwohl der nächste Zweck der niedern Sphäre der Schuldisciplin in der Gegenwart liegt, so ist ihr letzter Zweck doch die künftige Gestaltung der kindlichen Persönlichkeit; wenn sie gleich nur das äußere Leben der Schüler regelt, so bereitet sie doch auf das innere vor. Die Maßnahmen der niedern Sphäre dienen also mittelbar dem eigentlichen Erziehungsinteresse so lange, als nicht ein sittliches Wollen den Schüler zur That bestimmt, sind im letzten Grunde von keiner andern Absicht geleitet, als die Erziehung selbst, sind daher in Wahrheit Erziehungsthätigkeiten.

Nun genügt es aber nicht, den Ausbrüchen der Sinnlichkeit einen Damm gesetzt, den Willen des Schülers dem des Lehrers untergeordnet zu wissen. Der Schüler soll frei werden, d. h. es soll in ihm ein Wollen entstehen, das durch die aus den sittlichen Ideen geborene Einsicht eine bestimmte Richtung dauernd erhält, das als Ausfluß seines ganzen Gedankenkreises, als grundsätzliche Aeußerung seiner eigenen Persönlichkeit erscheint. Die Bildung eines solch herrschenden Gedankenkreises, der sich in sittlichen Grundsätzen krystallisirt und die Basis des sittlichen Charakters ist, ist aber, abgesehen von der individuellen Beanlagung, der sonstigen Lebenslage ꝛc., vom Resultate des Unterrichts abhängig. Dieser muß aufklären, belehren, um unrichtige Anschauungen und Urtheile zu beseitigen, neue richtige Vorstellungen, Begriffe und Ansichten zu erzeugen und den Sinn des Schülers auf das Rechte und Gute zu lenken. Da dies aber wieder nicht sofort gelingen kann, weil der Unterricht die aus Umgang und Erfahrung stammenden Gedanken nicht sofort zu verdrängen vermag, so muß zum Unterricht noch eine Einwirkung kommen, welche den Schüler anleitet, das einmal erkannte Gute immer wieder und wieder zu thun, bis er es aus Gewohnheit und zuletzt aus Grundsatz thut. Die Thätigkeit des Lehrers nun, welche den natürlichen Menschen im Schüler zu besiegen sucht, die es auf ein auf klarer Einsicht beruhendes energisches und dauerndes Wollen des Sittlichen absieht, die ein grundsätzlich sittliches Handeln anstrebt und einen sittlichen Charakter anzubahnen bemüht ist, das ist die höhere Sphäre der Schuldisciplin, ist im wesentlichen das, was von Herbart mit dem Namen Zucht belegt, von Stoy Führung genannt wird. Diese augenscheinlich auf die künftige Wohlfahrt des Schülers abzielenden Einwirkungen fordern auch die Einsicht des Zöglings heraus, während die Einwirkungen der niedern Sphäre den unbedingten Gehorsam zur Pflicht machen. In der Praxis ist eine solche Trennung nicht möglich. In ihr fließen alle Maßregeln der niedern und höhern Sphäre zusammen. Da ihr letztes Ziel im Grunde dasselbe ist, auch mit im wesent-

lichen gleichen, wenn auch in verschiedenem Sinn angewandten Mitteln erstrebt wird, so trennen wir nicht, wie Herbart, die Regierung von der Zucht, sondern sprechen bloß von einer niedern und höhern Sphäre oder Tendenz der Schuldisciplin.

Da drängen sich nun dem erziehenden Lehrer verschiedene Fragen auf. Wie es nämlich anzufangen ist, daß das Kind trotz der Einschränkungen der Disciplin frei handeln lerne? Wann die unmittelbare Willensleitung (niedere Sphäre) in den Vordergrund zu treten oder aufzuhören, in welcher Weise und in welchem Maße der Unterricht die Willensleitung zu beeinflußen, wie und wo diesem die Zucht der höhern Sphäre zur Seite zu treten habe? Die Lösung dieser und ähnlicher Fragen ist schwierig und praktisch unausführbar, wenn der Lehrer die Individualität des einzelnen Schülers nicht kennen und berücksichtigen lernt, wenn er nicht mit aller Liebe den Anlagen und Bedürfnissen desselben nachgeht, um ihm den Weg zu seinem künftigen Lebensglück bahnen zu können, wenn er nicht die Kraft besitzt, fremdartige Naturen anzuerkennen und richtig zu leiten. Aber ebenso schwierig ist die Lösung, wenn er nicht die Individualität der Masse ins Auge faßt, ihre Schwächen, Eigenthümlichkeiten und Bedürfnisse studirt, um, wenn möglich und wenn räthlich, nachzugeben oder ebenso entschieden entgegen zu treten. Eine gute Schuldisciplin ist aber auch nur da denkbar, wo der einzelne Schüler zu dem Bewußtsein kommt, daß er durch jedes Unrecht, das er thut, an seinem innern Werthe verliert und in der Achtung der guten Menschen sinkt; ist nur möglich, wo das bessere Streben zum Gemeingut der ganzen Classe wird, wodurch diese erst das Siegel einer sittlichen Gemeinschaft aufgeprägt erhält. Die größere oder geringere Schwierigkeit der Lösung hängt übrigens zugleich auch von der Schuleinrichtung der Schülerzahl ꝛc. ab. So tritt z. B. bei dem Fachlehrersystem, das in unterrichtlicher Beziehung greifbare Vortheile bietet, das erziehende Moment zurück, weil der Lehrer meist nicht im Stande ist, seine Schüler kennen zu lernen, also ihre Willensentwicklung nicht stufenmäßig zu fördern vermag. Zugleich geht, wenn nicht ein Vorstand die Uebereinstimmung der Lehrer zu gewinnen weiß, die Einheit des Erziehungsgedankens verloren. Aber auch das stehende Classenlehrersystem, nach welchem jährlich die Schüler wechseln, ermöglicht kein inniges Zusammenleben, weil die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler zu bald abgebrochen werden. Ueberfüllte Classen hemmen nach jeder Hinsicht die gute Disciplin. Gleichwohl liegt die Ursache des disciplinarischen Mißerfolgs manchmal weniger in der Schwierigkeit der Aufgabe, als vielmehr in der Macht der der Schuldisciplin entgegenwirkenden äußern Verhältnisse, oder in dem Mangel disciplinarischer Kraft auf Seite des Lehrers, der vor jener zurückschreckt, obgleich gerade darin die Aufforderung liegt, die sittliche Macht der Schuldisciplin zu steigern.

Es ist schon hervorgehoben worden, daß die Schuldisciplin nicht bloß dem Schulzweck, sondern auch dem allgemeinen Lebenszwecke zu dienen, nicht bloß den Schüler, sondern den ganzen Menschen zu berücksichtigen und in dieser Hinsicht die wohlgemeinten Erziehungseinflüsse der übrigen Erziehungsfactoren zu unterstützen hat, sowie sie hinwiederum deren Unterstützung bedarf und beanspruchen kann. Wie schon eingangs bemerkt, kommt hier zunächst das Haus als die wichtigste Stätte der Kindererziehung, die Familie, in der alle Wurzeln des Lebens, Denkens und Empfindens des Kindes liegen,

in Betracht. Der Familie kommt die Pflicht zuerſt zu, die in ihrem Schooß geborenen Kinder zu erziehen. Das Haus iſt der Tempel, in welchem der Grund zu aller Wiſſenſchaft und Tugend gelegt und die heilige Opferflamme eines reinen Herzens entzündet werden ſoll. Das Haus kann aber dieſer Aufgabe nicht völlig genügen. Nicht bloß der Unterricht iſt es, den es allein nicht genügend zu ertheilen vermag, auch die Zucht des Hauſes bedarf, ſelbſt im günſtigen Falle, der Ergänzung und Erweiterung durch die Schuldisciplin, deren Wirkungen durch den Umſtand, daß der Zögling in der Schule handelnd an einem feſt geregelten Gemeinſchaftsleben mit den verſchiedenſten Individualitäten aus den verſchiedenſten Ständen theil nimmt, über das Familienleben hinausreichen. Indem die Eltern ihre Kinder der Schule zur Miterziehung übergeben, machen ſie dieſe zu ihrem zweiten Vaterhaus, das ſie gleich dem erſten lieben und werth halten ſollen. Hochwichtig für die Erreichung der gemeinſamen Erziehungsaufgabe iſt es nun, daß dem zweifachen Gemeinſchaftsleben, dem das Kind von ſeinem Schuleintritt an angehört, bei aller Eigenartigkeit dieſer Lebenskreiſe, doch die höhere Einheit nicht fehle. Dieſe iſt leider nicht immer vorhanden. Denn obgleich Haus und Schule an demſelben Gegenſtande der Erziehung, dem Kinde, arbeiten, meiſtens denſelben Zweck mit im weſentlichen gleichen Mitteln zu erreichen ſuchen, ſo unterſcheiden ſie ſich doch oft in den Principien, im Ziele, oder in der Durchführung, öfters in allem zugleich.

Iſt das Familienleben wie das Schulleben rechter Art, vom rechten Geiſte durchdrungen, dann iſt das letztere ein erweitertes Familienleben mit vermehrten Pflichten. Wo dies Verhältniß ſtatt hat, werden die Kinder zu dem Bewußtſein kommen, daß ſie nur dann gute und ſittliche Menſchen ſind, wenn ſie durch liebevolle Theilnahme und treue Pflichterfüllung das Wohlergehen beider Gemeinſchaften fördern. Dieſes Bewußtſein ſtets wach zu erhalten iſt die Aufgabe der Schuldisciplin in dieſem glücklichen Falle. Die Zucht des Hauſes kann ferner zwar von guten Abſichten geleitet, aber es kann weder die nöthige Intelligenz, noch die Energie, noch das erzieheriſche Geſchick zu ihrer Ausführung vorhanden ſein. Auch bildet ſich bei manchen Eltern die Vorſtellung, daß die Schule mit der Aufnahme der Kinder nunmehr das geſammte Erziehungswerk übernehme. Hier wird die Aufgabe der Schuldisciplin ſchon eine ungleich ſchwierigere. Wenn die Eltern es noch nicht dahin gebracht haben, daß das Kind ſeinen Willen dem ihrigen unterwirft, wenn ſie glauben, die Erziehungsthätigkeit binde ſich nur an die beſtimmten Schulſtunden, dann gilt es, alles aufzubieten, um die innere Theilnahme des Schülers für das Schulleben zu gewinnen, in ihm den Gemeinſinn zu wecken und ihn conſequent im Gehorſam zu üben, um die Lücken der häuslichen Zucht nach Möglichkeit auszufüllen. Wenn aber das Haus gar verbietet, was die Schule gebietet, wenn das Haus für gut erklärt, was die Schule für verderblich erkennt, wenn das Haus blind iſt für alle ſittlichen Schäden und Mängel und ſeine Zucht ſich mit einem Worte als eine ſchlechte, oder als gänzliche Verwahrloſung erweiſt, dann ſitzt der Schade tief; denn dann iſt die geſammte Charakterentwicklung des Schülers in Gefahr, der Lehrer aber verpflichtet, durch eine zweckmäßige und möglichſt energiſche Disciplin, unterſtützt von ſeinem lehrenden Wort, in die Schüler feſte ſittliche Grundſätze zu pflanzen, um die Folgen der ſchlechten häuslichen Zucht nach Thunlichkeit zu paralyſiren.

Will der Lehrer aber unterstützend, berichtigend und paralysirend auf die Zucht des Hauses hinüberwirken, so ist ihm, abgesehen von den in Gebrauch zu nehmenden Disciplinarmitteln, besonders Kenntniß des Hauses und seiner Erziehungsgrundsätze und Erziehungmaßregeln von Nöthen, woraus sich von selbst die Pflicht ableitet, mit dem Hause in lebendige Wechselbeziehung zu treten, sei es durch Benachrichtigungen, Mittheilungen von Zeugnissen, Einladungen zu gemeinschaftlichen Berathungen oder durch persönliche Besuche des Lehrers. Auf diese Weise wäre die Möglichkeit, ja häufig die Wahrscheinlichkeit in Aussicht, einerseits die zwischen Schule und Haus bestehende Uebereinstimmung zu befestigen oder andernfalls die vermißte Einheit anzubahnen oder gar zu erreichen.

Wie sehr ein solches Vorgehen der Schule zu wünschen und zu empfehlen ist, so ist doch klar, daß in noch viel höherem Grade das Haus die Verpflichtung besitzt, einen Anschluß an die Schule zu suchen. Die Kinder gehören ja den Eltern und ihnen muß darum am meisten daran gelegen sein, daß dieselben zu sittlichen Menschen ausgebildet werden. Ist hiezu nun ein einheitlicher Geist in der Erziehung nöthig, so müssen sie mit dem Lehrer in Verkehr treten, da sie wegen der natürlichen Bande, durch die sie mit den Kindern verbunden sind und ihres langandauernden Erziehungseinflusses halben im Stande sind, dem Lehrer alle die Aufschlüsse und Mittel an die Hand zu geben, die ihn mehr in den Stand setzen, in der rechten Richtung auf das Kind zu wirken und einer schiefen Entwicklung vorzubeugen. Steht einmal fest, daß das Haus die Schule in der Schuldisciplin unterstützen soll, so ist gewiß, daß die Eltern auch vor der Schule, ihrer Arbeit, ihren Lehrern, Ordnungen und Einrichtungen Achtung hegen und bezeugen müssen. Einem guten Schüler ist die Schule ein Heiligthum. Wer es angreift, bespöttelt oder gar beschimpft, verletzt sein Gemüth, bringt es in Conflict mit andern Regungen und raubt ihm einen guten Theil der Freudigkeit und des pietätvollen Sinnes, die er außerdem mitgebracht hätte. Wenn die Eltern dagegen an Allem, was in der Schule für das Kind geschieht, Interesse nehmen, wenn sie jedes die Schule und den Lehrer betreffende Wort auf die Wage der Vorsicht legen und mit dem Maße der Klugheit messen und selbst eine gute sittliche Zucht mit allem Ernste handhaben, dann fördern sie die Schuldisciplin und mit dieser die sittliche Charakterbildung der Kinder. Wo solches Zusammenwirken stattfindet, da hören auch viele Klagen über die Rohheit und Gemeinheit, über die Sittenlosigkeit und Verwilderung der Jugend auf, deren Ursachen man gar zu gerne in der laxen oder verkehrten Schuldisciplin sucht, wiewohl es zweifellos erscheint, daß die Disciplin der Schule in den weitaus meisten Fällen strenger, energischer, consequenter und noch dazu vernünftiger ist, als die häusliche Zucht.

Da eine durch die Schuldisciplin consequent im Gemeinsinn geübte und zur Selbstbeherrschung herangebildete Jugend meistens gute Gemeindebürger, sittlich feste und entschlossene Männer im örtlichen, kirchlichen und staatlichen Leben geben wird, welche diesen Gemeinschaften hervorragende Dienste leisten, so ist es Pflicht, auch dieser Factoren, zur Unterstützung der Schuldisciplin im Interesse des Gesammtzweckes sich solidarisch zu verbinden. Greifen der Schuldisciplin diese sämmtlichen Erziehungskreise unter die Arme, legen sie ihr nicht Verpflichtungen auf, die zu erfüllen eben an ihnen selbst ist, und

beſchränken ſie auf der andern Seite die Disciplinargewalt der Schule nach Umfang und Maß nicht zu ſehr*), ſo wird unter treuer Beihilfe des Hauſes die Schuldisciplin nicht nur ihre ſpeciellen Zwecke leichter erreichen, ſondern auch den allgemeinen Lebenszwecken mit größerem Erfolg dienſtbar werden können.

III. Von den Mitteln der Schuldisciplin.

Die Schuldisciplin hat ihrer höhern Tendenz nach keinen andern Zweck, als Gewöhnung an ein vernünftiges und ſittliches Leben, kein anderes Ziel, als dem ſittlichen Geiſte zur Herrſchaft zu verhelfen. Der höchſte Disciplinarzweck kann deshalb auch nur durch ein geiſtiges Mittel erreicht werden, denn Gleiches erzeugt Gleiches. Der Geiſt des Erziehers iſt es darum, durch welchen die Schuldisciplin allein wahrhaft pädagogiſch auf den Zögling wirken kann. Die allgemeinſte Form des Erziehungsgeiſtes iſt das eigene Leben des Erziehers, das erſte und allgemeinſte Mittel der Schuldisciplin daher die beiſpielgebende Perſönlichkeit des Lehrers; denn in ihr liegen die Leitſterne aller Zucht, nämlich Autorität und Liebe beſchloſſen, ſie allein vermag durch das lehrende Wort, den Unterricht, zu überzeugen. Ohne dieſe in der Perſönlichkeit des Lehrers begründeten Vorausſetzungen würden die übrigen Disciplinarmittel, welche wir die beſonderen nennen wollen, geringe Wirkung haben. Zu dieſen gehören: 1) Verhütung, 2) Aufſicht, 3) Gewöhnung, 4) Beſchäftigung, 5) Gebot und Vorſchrift, 6) Belohnung und 7) Strafe.

Die wunderbare Macht des Beiſpiels, welche ſchon die Pädagogen der älteſten Völker erkannten, beruht auf der Kräftigkeit des Nachahmungs- und Ehrtriebes. Das Kind ſucht es andern gleich zu thun. Darum kommt Alles darauf an, daß ihm nur das Gute und Nachahmungswürdige entgegentrete, zumal daſſelbe noch kein ſo ſittlich ausgebildetes Urtheil beſitzt, um Gutes und Böſes immer unterſcheiden zu können. Die negative Wirkung des böſen Beiſpiels kann deshalb verwirren, und wollte der Erzieher auch ſagen: Halte dich nach meinen Worten und nicht nach meinen Werken —, ſo wird es meiſt ſich bewahrheiten, daß „Worte bewegen", aber „Beiſpiele hinreißen". Vom Lehrer als Disciplinator muß deshalb verlangt werden, daß er an ſeine Perſon die ſtrengſten Forderungen ſtelle, um poſitiv zu wirken. Er muß ſich bemühen, ſeinen Schülern nach jeder Seite als ein Ideal zu erſcheinen. Denn wie der Lehrer, ſo die Schule. „Will der Lehrer in ſeiner Schule eine gute Lebensordnung ſchaffen, ſo muß er ſie an ſich ſelbſt darſtellen; will er bei ſeinen Schülern Charakterbildung anſtreben, muß er ſelbſt ein Charakter ſein. Er muß das ſein, was ſeine Schüler werden ſollen; er muß die Tugenden vorleben, denen ſeine Schüler nachleben ſollen." (Kehr.) Wie der Lehrer, ſo die Schüler. Iſt er freundlich und höflich, ſo ſind's auch ſeine

*) Der erziehende Lehrer darf nicht denken, was außerhalb der Schule vorgeht, das gehe ihn nichts an. Sein väterliches Herz muß ihn treiben, ſchlimme Vorkommniſſe vor das Forum der Schule zu ziehen. Bei rein polizeilichen Verfehlungen wird er ſich indes nicht ohne weiteres zum Gerichtsdiener herzugeben haben; doch erfordert es nicht ſelten die Ehre der Schule, davon wenigſtens Kenntniß zu nehmen, um einer Wiederkehr entgegenarbeiten zu können.

Schüler; ist er finster und hart, so sind seine Schüler trotzig und roh; ist er pünktlich und rechtzeitig in seiner Classe, so kommen seine Schüler nicht zu spät; ist er reinlich und anständig gekleidet, so werden seine Schüler eben darnach trachten; ist er fleißig, treu und hingebend in seiner Berufsarbeit, so hat er sicher aufmerksame und fleißige Schüler. Darum heißt es, mit Aufbietung aller Willenskraft *Selbstbeherrschung* und *Selbstzucht* zu üben und sich zum *Meister über sich selbst* zu machen. Denn nur dann vermag der Lehrer sich frei zu machen von den Untugenden der Trägheit und Lässigkeit, Unentschlossenheit und Muthlosigkeit, Zornmüthigkeit und Parteilichkeit, von mürrischer Laune und Mißtrauen, nur dann vermag er sich zu wappnen mit allen sittlichen Tugenden, mit Gottesfurcht, Gewissenhaftigkeit, Keuschheit, mit Geduld, diesem goldnen Gefäß, das einen gar künstlichen Deckel hat und nie überläuft; mit Festigkeit, die das wohlüberlegte Wort nie widerruft und den vorher bedachten Plan nie aus geringfügigen Gründen abändert; mit Umsicht, die mit hellem Auge den Kreis der Thätigkeit beherrscht; mit Ruhe, die nie eilt, und mit Eile, die nie ruht; mit Klarheit, dieser Leuchte auf dem Unterrichtswege; mit Wahrheit in Wort und That, und mit Gerechtigkeit, der unbestechlichen Richterin. Besonders sind es die vier Cardinaltugenden der *Wachsamkeit*, *Weisheit*, *Gerechtigkeit* und *Festigkeit*, ohne deren Besitz es dem Lehrer schwerlich gelingen dürfte, eine gute Disciplin herzustellen und den Zögling an ihm selbst empor zu ziehen.

Da die Schüler alle Begriffe von Vollkommenheit im Lehrer, der ihr Ideal ist und sein soll, verkörpert sehen wollen, so hüte er sich ja, „Eins dieser Kleinen zu ärgern". Er *wache über sich*, über sein Herz, daß kein unreiner Gedanke darinnen Wohnung nehme, behüte seine Lippen, daß kein unwahres oder unsittliches Wort über diese Schwelle trete, bewahre seinen Fuß, daß er nicht auf unrechten Wegen wandle, seine Hände, daß sie nicht schlecht handeln, und sein Aeußeres, daß es weder dem Fluch des Lächerlichen, noch der Mißachtung verfalle. Nie sollten Zweifel über den sittlichen Werth des Lehrers im zarten Kinderherz sich regen, nie aber auch sein guter Ruf im Volke Schaden leiden, da die Liebe und Achtung, oder der Haß und die Geringschätzung, die ihm im öffentlichen und häuslichen Leben zu Theil werden, ihre Lichter oder Schatten bis in die Schule hinein werfen. Die Wachsamkeit des Lehrers muß aber auch auf seine *Schüler* gerichtet sein. Zu diesem Behufe hat der Lehrer Stellung oder Sitz vor der ganzen Classe zu nehmen, um sie stets im Auge zu haben. Das Herumwandeln taugt nichts. Er soll sehen und hören, wie die Schüler äußerlich sich halten, was sie reden, thun und treiben, ja er muß ihnen ins Herz schauen und zu erfahren suchen, ob sie und was sie denken und wollen, da er sie dann von innen heraus für die geistige Mitarbeit gewinnen kann. Er darf nicht wachen bloß mit dem Polizeiauge, mit dem *Auge des Gesetzes*, sondern auch mit dem *Auge der Liebe*, das die Schüler vor allem Bösen zu behüten und in allem Guten zu bewahren hat und alle *Ursachen und Umstände, welche außer den Kindern liegen*, aber Störungen der sittlichen Lebensordnung herbeiführen könnten, zu beseitigen oder unschädlich zu machen sucht. Wenn darum die hausbackene Erziehungskunst gar häufig in dem Satze gipfelt: „Man muß die Augen zumachen und dreinschlagen", so gilt für den Lehrer der umgekehrte: „Die Augen aufmachen und das Dreinschlagen *verhüten*." Solche Wachsamkeit

geht aus der Weisheit und Besonnenheit hervor, welche Ziel und Aufgabe klar ins Auge faßt und stets im Auge behält und zur Erreichung derselben die rechten Mittel anwendet und die richtigen Wege einschlägt. Das führt uns zur dritten Cardinaltugend, zur Gerechtigkeit, welche den rechten Weg darin erkennt, vom Schüler nur zu fordern, was seinen Kräften entspricht und seine Handlungen nur nach ihrem inneren Werth zu beurtheilen, die Thaten nur nach der Gesinnung, der sie entsprungen sind, zu lohnen oder zu strafen. Hiezu kommt endlich die Festigkeit oder Consequenz, d. i. die geistige und sittliche Kraft, welche alle edlen Ziele entschieden und ausdauernd verfolgt, unbekümmert um das Wohlgefallen oder Mißfallen der Menge.

Wo alle die genannten Tugenden sich in des Lehrers Person vereinigen, da wird durch dieselbe der Schüler mächtig angetrieben, seine Begehrungen und seinen Eigenwillen zu unterdrücken und aufzugeben und sich dem Wunsch und Willen des Lehrers unterzuordnen. Das, was den Schüler hiezu aber so ernstlich antreibt, ist die gefühlte überlegene Macht des stärkeren Geistes und das daraus resultirende unbegrenzte Vertrauen, die Autorität des Lehrers. Diese Perle in seinem Schmuck, diesen Zauberstab für Zucht und Ordnung, der das Böse mühelos entwaffnet, kann sich der Lehrer nicht geben, er muß Autorität haben; sie ist nicht die Frucht eines äußerlichen Strebens, sondern folgt aus der innern Würde und Hoheit, der sich die Jugend ganz von selbst unterwirft.

Es ist aber noch ein anderes Etwas, das der beispielgebenden Lehrerpersönlichkeit entspringt, das der Autorität ergänzend zur Seite tritt und den Schüler mit wunderbar geheimnißvoller Macht bestimmt, den Willen des Lehrers mit aller Freudigkeit zu erfüllen. Es ist das lebhafte Streben des Schülers nach innerer Einheit mit dem Lehrer, die Liebe zu ihm. Diese Liebe kommt nicht von ohngefähr, sie muß erworben werden durch die herablassende und heraufziehende Liebe des Lehrers zum Schüler; denn nur solche Liebe erzeugt Gegenliebe. Autorität und Liebe aber müssen sich in der Person des Lehrers stets begegnen, wie sie durch Vater und Mutter sich in der Familie ergänzen. Da nun die Lehrer- und Schülerindividualitäten sehr verschieden sind, die Wurzeln und Triebkräfte von Autorität und Liebe aber im Familienleben liegen, so hat die Autorität wie die Liebe des Lehrers gewisse Grenzen. Ja, sie können zeitweise sogar Unterbrechungen erleiden und aufhören, und ist daher ein weiteres Mittel nöthig, durch welches die Persönlichkeit des Lehrers überzeugend auf den Schüler zu wirken vermag, der Unterricht. Der Unterricht soll die Einsicht vermitteln, welche den Schüler in Stand setzt, aus freier Ueberzeugung selbstständig das zu thun, wozu ihn die Zucht anhält, oder was der Lehrer durch sein Beispiel ihm vorgemacht hat. Wenn der Unterricht diesem Ziele zustreben will, so handelt es sich weniger um Mittheilung eines bloßen Wissens, als um Einpflanzung eines solchen Maßes von sittlichen Ideen, daß durch sie der Schüler zum Wollen und Thun des Guten getrieben wird. Nun bildet ein solcher Unterricht zunächst die Intelligenz, weil er an den verschiedenen Lehrstoffen das Denken lehrt, so daß der Schüler die Dinge und Verhältnisse, die ihn umgeben, in ihrem wahren Werthe abwägen und beurtheilen lernt. Dieses Abwägen und Urtheilen ist allerdings noch nicht Sittlichkeit, aber die Klarheit des Denkens, die zwingende Macht der Schlüsse wird zur Zucht der Wahrheit, welche den Schüler befähigt, im Sittlichen

klar zu ſehen. Dieſer Unterricht bildet den *Gedankenkreis* als ein Ganzes, läutert und veredelt durch Vorführung reiner Bilder die *Fantaſie* und das Gefühl und erzieht, indem er des Schülers Gedanken um beſtimmte Dinge ſammelt und deſſen Intereſſe ſo in Anſpruch nimmt, daß er mit Lebendigkeit die Eindrücke aufnimmt und verarbeitet: zur *Aufmerkſamkeit*. Da hiernach der Unterricht durch allſeitige Uebung der Kräfte die Selbſtthätigkeit des Schülers anregt und damit die Selbſtſtändigkeit des Charakters, und zwar des ſittlichen, der ſtets nach freier Entſchließung ſittlich handelt, anbahnt, die Schuldisciplin aber daſſelbe Ziel nur durch den Unterricht erreichen kann, ohne ihn zur Dreſſur wird: ſo iſt der *erziehende Unterricht* (denn nur von ſolchem ſprechen wir) in der That das *wichtigſte Mittel*, das dem Lehrer zur Erreichung einer guten Disciplin zu Gebote ſteht. Freilich kommt wieder alles darauf an, wie ſich die Perſönlichkeit des Lehrers auf dieſem Gebiete geltend macht. Der Ernſt, die Treue und Gewiſſenhaftigkeit, womit der Lehrer ſeiner Unterrichtsarbeit nachkommt, dann die eifrige und doch geduldige Bemühung zur Förderung der Kinder kann dieſen gegenüber nicht ohne ſittliche Wirkung bleiben. Die vor den Augen der Schüler ſich vollziehende Lehrerarbeit iſt ein Stück Leben, eine fortgehende That, welche die Schüler mit Achtung erfüllen muß. Umgekehrt wird der Mangel an Ernſt und Treue, werden Oberflächlichkeit oder Ungeduld von Seiten des Lehrers ihm die Herzen ſeiner Schüler entfremden und gleiche Läſſigkeit bei denſelben hervorrufen.

Wie ſchon oben angedeutet, bedarf die Schuldisciplin noch *beſonderer* Mittel. Da beim Schulkinde die Erkenntniß, welche das Wollen des Rechten erzeugt, ſich ſehr häufig noch nicht vorfindet, ſo hat der Lehrer zu *verhüten*, daß durch Anſehung des Böſen oder durch die Befriedigung jeder Begierde bei dem Schüler ein verkehrtes Wollen entſtehe, daß die Untugend ſich feſtſetze oder daß er irgend Schaden leide. Die Verhütung und Bewahrung wird vornehmlich durch die *Aufſicht* bewirkt, welcher ſchon bei der Wachſamkeit des Lehrers Erwähnung geſchah und worauf hier nur zurückgewieſen wird.

Die negative Wirkung der Verhütung, das Verhindern der Befriedigung der böſen Triebe, Neigungen und Begierden iſt aber unzureichend. Es müſſen auch Anläſſe zur Erregung der beſſern Triebe und zu deren öfteren Befriedigung geboten werden. Dieſe Uebung im Guten, welche dieſelben Vorſtellungsreihen wiederholt bewegt, iſt die *Gewöhnung*. Sie will das Gute im Gedankenkreis zur Herrſchaft und in der Handlung bis zur Fertigkeit, d. i. bis zur *Gewohnheit* bringen. Inſofern iſt alle Erziehung nichts anderes als Gewöhnung. Wir ſprechen daher auch in der Disciplin von der phyſiſchen, geſelligen und ſittlichen Gewöhnung. Gewohnheit iſt eine Macht, deren Folgen durch das ganze Leben reichen. Jung gewohnt, alt gethan. Beſonders wichtig iſt die Gewöhnung an regelmäßige *Beſchäftigung*, die einem körperlichen und geiſtigen Bedürfniß zugleich entgegenkommt. Wo die Beſchäftigung fehlt, entſteht Langeweile, da treten böſe Neigungen auf, welche unterdrückt werden, ſobald der Thätigkeitstrieb richtig geleitet wird. Hiezu bietet zunächſt der *Unterricht* und die damit verbundene *Uebung* die erſte und beſte Gelegenheit, welche ſich durch manche dabei und dazwiſchen zu beſorgende kleine Geſchäfte, eingeſtreute Spiele und Leibesübungen mehrt. Die andauernde Gewöhnung an Beſchäftigung entwickelt aber nach und nach im Schüler einen nüchternen Sinn und einen beſonnenen Geiſt, welcher die Arbeit als *Lebens-*

bedürfniß erkennt und fühlt und vor den Fallſtricken bewahrt, in welche der Müſſiggang ſtürzen kann.

Wenn die Disciplinarmittel mehr oder minder dazu dienen ſollen, den Schüler dem Willen des Lehrers unterzuordnen, ſo iſt es doch auch nöthig, daß dieſer Wille jenem bekannt werde. Nun erfolgt die Willenskundgabe von Seite des Lehrers zwar ſchon durch deſſen Vorleben und Beiſpiel, ſowie durch ſeine Lehre. Auch in Form eines Wunſches oder Urtheils vermag er dem Schüler ſeinen Willen merken laſſen; am entſchiedenſten geſchieht es jedoch durch Gebot und Vorſchrift, welche als Mittel der Disciplin gar nicht entbehrlich ſind. Das Gebot, welches poſitiv ſagt, was das Verbot negativ ausdrückt, bezieht ſich auf einen einzelnen Schüler und Fall, während die Vorſchrift allgemeiner Natur iſt und einem Jeden in dem Ganzen gilt, das Ganze berückſichtigt. Wie Gebot und Verbot im einzelnen Fall beſchaffen ſein ſollen, iſt vorher nicht zu beſtimmen und daher dem pädagogiſchen Takte des Lehrers zu überlaſſen. Im Allgemeinen hingegen läßt ſich gar wohl ſagen, daß ſie den pädagogiſchen Grundgeſetzen, dem Schulzweck, der Individualität des Schülers und ſeinen Verhältniſſen entſprechen, alſo weiſe und berechtigt ſein müſſen, ſowie ſie zweitens dem Schüler klar und deutlich zu machen haben, was er zu thun und zu laſſen hat. Wird hiedurch jede Ausrede abgeſchnitten, ſo benimmt ein kurzes und beſtimmtes Gebot, das durch Ton, Blick und Miene verſtärkt werden kann, jeden Zweifel, ob ihm gehorcht werden ſoll oder nicht. Selten verfehlt es ſeine Wirkung, wenn es ſparſam gebraucht wird, d. h. wenn es nicht zu häufig auftritt und nicht zu viel auf einmal verbietet, ſo daß dem Schüler immer noch Gelegenheit zur freiwilligen Bethätigung des Guten bleibt. — Alle dieſe Forderungen gelten auch für die das geſammte Schulleben betreffenden allgemeinen Disciplinarvorſchriften, welche vielfach auch mit dem zweideutigen Namen „Schulgeſetze“ *) benannt werden. Ueber den Werth oder Unwerth derſelben, mehr aber um die Form als die Sache, iſt ſchon viel hin und her geſtritten worden. Während die Einen geſchriebene oder gedruckte Disciplinarſatzungen für wünſchenswerth, ja ſogar für nothwendig halten, ſagen die Andern, daß die Perſönlichkeit des Lehrers und ſein lebensfriſches Wort jene völlig überflüſſig machen müſſen, wo aber die perſönliche Darſtellung des Geſetzes fehle, weder geſchriebene noch gedruckte Disciplinarvorſchriften etwas nützen. — In ſolchen Schulen nun, in denen von nur einem Lehrer die ganze Disciplin abhängt, in denen Unterricht und Disciplin von einer Perſon ausgehen, alſo in den Volksſchulen und Vorſchulen der höheren Lehranſtalten, muß die Ordnung und Disciplin im Lehrer realiſirt ſein. Hier ſind darum gedruckte oder geſchriebene Geſetze unnöthig, ja ſogar nachtheilig. In höheren Schulen dagegen, an denen verſchiedene Lehrer an einer Claſſe thätig ſind, in welchen auch reifere Schüler ſich befinden, bei denen der perſönliche Gehorſam gegen

*) „Schulgeſetze“ im Sinne der Disciplinarvorſchriften, Satzungen, Statuten, nennt man die von dem Lehrercollegium feſtgeſetzten Beſtimmungen, nach welchen die Schüler der betreffenden Schule ihr Verhalten einzurichten haben; ebenſo die mündlich gegebenen Befehle eines Lehrers, die allen Schülern gelten. — „Schulgeſetze“ ſind aber auch die von den geſetzgebenden Factoren eines Staates vereinbarten Beſtimmungen über die Rechtsverhältniſſe der Schulen, Lehrer, Schulgemeinden ꝛc. Letztere kommen hier nicht in Betracht.

die Autorität des Lehrers zum Gehorsam gegen das dem Schüler in irgend einer äußern Form entgegentretende Gesetz sich entwickeln soll: in solchen Schulen sind bestimmte Disciplinarsatzungen sehr geeignet, die Disciplinarzwecke zu fördern, da sie den Schülern einen gesetzlichen Sinn eingewöhnen, der sie vor sittlichen Verirrungen bewahrt, da sie auch von den Lehrern als eine über ihnen stehende, die Einheit herstellende Gewalt anerkannt werden und selbst von den Eltern zu beachten sind. Noch immer dürfte hervorzuheben sein, daß ein solches Disciplinargesetz möglichst wenige, nur auf das Schulleben bezügliche Bestimmungen in möglichst anschaulicher und verständlicher Form („Du sollst!") enthalten, daß es durch Vorlesen am Anfang eines jeden Semesters den Schülern bekannt gegeben, resp. in Erinnerung gebracht und darauf gesehen werden solle, daß die Schulordnung nach und nach zur festen Sitte werde, an welche die Neueintretenden mehr durch das Beispiel der älteren Schüler, als durch die Furcht vor dem Gesetz gewöhnt werden.

Wenn der sinnliche Hang des Schülers den Inhalt des ihm gegebenen Gebotes oder Gesetzes verdunkelt, dann wird es nöthig, den Schüler zu reizen, sich über seine Neigungen und Begierden zu erheben und ihn für treue Pflichterfüllung zu erwärmen. Dies kann durch die stufenmäßige Anwendung eines positiven Disciplinarmittels, durch die Belohnung geschehen. Wirkt schon eine freundliche Miene, ein liebevoller Blick oder Wink anregend auf Herz und Gemüth kleiner wie großer Kinder, so steigert sich die Wirkung bedeutend, wenn der Lehrer seine Zufriedenheit mit dem bisherigen Verhalten in Worten ausspricht, also Lob spendet, oder zugleich die freundliche Zumuthung macht, den betretenen Weg auch in Zukunft einzuhalten, d. h. eine Ermunterung gibt. Lob wie Ermunterung müssen in wenige, kurze Worte gefaßt sein und dürfen wegen der aus der Gewohnheit folgenden Abschwächung nicht zu häufig gebraucht werden. Thut sich ein Schüler durch die Solidität seines Verhaltens und Fleißes unter seinen Mitschülern besonders hervor, so kann der Lehrer das Lob zur Ehrenbezeugung steigern, wobei er aber sehr vorsichtig sein muß, damit die an sich zu billigende Befriedigung des Ehrtriebes nicht schädlich werde, die Ehrliebe sich nicht in Selbstgefälligkeit, Ehrsucht und Ehrgeiz verkehre. Dies ist besonders bei der Anweisung von Ehrenplätzen (Classen- und Bank-Erste) und bei der Uebertragung von Ehrenämtern (Monitoren, Helfer) zu beachten. Hiebei geschieht auch der Location Erwähnung. Die Location, oder die Placirung der Schüler nach der Leistung, welche gegenwärtig noch in den meisten niedern Schulen üblich ist, hat auch zahlreiche Gegner. Dieselben sagen, es sei unrecht, die meist auf der Begabung beruhende Leistung zum Maßstab des Schülerwerthes zu machen und nicht auch Fleiß und Verhalten auf die Rangordnung bestimmend wirken zu lassen. Da die gerechte Durchführung auf viele Hindernisse stoße, so thue man besser, von dieser Locationsweise abzusehen, dagegen innerhalb der Classen nach dem Alter oder Alphabet zu lociren. Die Freunde der ersteren Art hinwieder bezeichnen die Location nach der Leistung als eine äußerst praktische, das Streben und den Eifer anregende und die Rangordnung des Lebens, in welcher auch der Tüchtigste den ersten Platz erhalte, gut vorbildende Maßregel. Da es nun aber sicher keinem Zweifel unterliegt, daß kurzsichtige, schwerhörige, plauderhafte Kinder ꝛc. nahe dem Lehrer, die größeren Schüler nach hinten zu setzen, die würdigsten zu Bank- und Classen-Ersten zu machen

ſind, ſo iſt eine reine und vollſtändige Locirung nach der Leiſtung ſchwer auszuführen. Wo aber nach dieſem Princip gehandelt wird, hüte man ſich vor zu häufigem Platzwechſel, da derſelbe der Ordnung Eintrag thut. Dies gilt auch von dem ſogenannten Certiren, welches pädagogiſch auch deswegen nicht zu rechtfertigen iſt, weil die Schätzung und Ehrung der Schülerperſönlichkeit nach einer Leiſtung in einem einzelnen Fache eine höchſt einſeitige, wechſelreiche und zugleich ungerechte werden kann.

Endlich wäre der eigentlichen Belohnung zu gedenken, die in Haus und Schule, beſonders aber in Inſtituten eine zu häufige und oft unzweckmäßige Anwendung findet. Iſt ſie bei kleinen und ſchwachbegabten Schülern eine gewiß zuläſſige Reizung der geringen Kraft, ſo wirkt ſie hingegen bei eigenſinnigen und faulen Kindern in der Regel nachtheilig, da dieſe nur der Geſchenke halben gehorchen und fleißig werden. Sollen aber Belohnungen, die auf alle Fälle mit der zunehmenden Entwicklung der Kinder ſich verändern und ſeltener werden müſſen, der Sittlichkeit nicht hinderlich werden, ſo dürfen ſie nicht Zweck, ſondern die Folge guter Handlungen ſein; auch ſoll nicht ihr materieller Werth die Lohnſucht erregen, ſondern die Geſinnung des Gebers dem Schüler Freude bereiten. Darum iſt auch die jeſuitiſche Pädagogik, welche Prämien und Preiſe zum Zweck der Pflichterfüllung ſtempelte, und durch die Art ihrer Vertheilung den Hochmuth und Egoismus in maßloſer Weiſe förderte, dagegen die Tugend eben ſo ſehr verunreinigte, ganz verwerflich. Wenn dagegen zur Anerkennung des Fleißes und guten Verhaltens einzelnen Schülern ein geeignetes Lernmittel geſchenkt, der Claſſe zu gewiſſen Zeitabſchlüſſen (Ende des Schultages oder der Woche) eine Geſchichte erzählt oder ein Spiel gelernt, oder mit ihr hie und da ein Spaziergang gemacht wird, ſo iſt eine ſolche Belohnung gewiß von guter Wirkung und deshalb nur zu billigen. Die allgemein giltige Regel für die richtige Anwendung der Belohnung: Belohne ſelten, mäßig, paſſend und gerecht — darf natürlich auch hier nicht außer Acht gelaſſen werden.

Der Belohnung als poſitives Disciplinarmittel ſteht ein negatives, die Strafe, gegenüber. Wenn weder die Autorität des Lehrers, noch die Liebe zu ihm, noch die Ueberzeugung beim Kinde die Unterordnung ſeines Willens unter den des Lehrers vermögen, ſo muß es durch die Strafe erfahren, daß ſich der Lehrer den Gehorſam auch zu erzwingen vermag. Die Strafe iſt alſo die Reaction gegen den Ungehorſam, gegen das Böſe überhaupt. Dieſe Reaction geſtaltet ſich aber anders auf dem Rechtsgebiet des Staates als in der Schule. Dort wird die Strafe als Sühne betrachtet, welche Bedeutung ihr in der Erziehung nicht zukommt, wiewohl das Moment der Sühne auch in der pädagogiſchen Strafe erſcheint. Denn iſt das Gewiſſen des Kindes erwacht, ſo fordert es ſelbſt eine Sühne; iſt dies nicht der Fall, ſo wird durch die Strafe das Bewußtſein im Kinde rege, daß ſein Wille ſich der Vernunft, dem göttlichen Willen unterwerfen müſſe. In dieſer Anerkennung der ewig giltigen Vernunft liegt die Verſöhnung des Kindes mit den objectiven Mächten. Soll der durch die Strafe bewirkte Schmerz ein geſetzliches Verhalten bewirken, ſo iſt ſie ein Abſchreckungsmittel. Der eigentliche Zweck der pädagogiſchen Strafe muß aber die Beſſerung ſein. Zunächſt freilich bezweckt ſie nichts anderes, als dem Kinde den vergeſſenen Inhalt des Gebots und Verbots oder der Vorſchrift ins Bewußtſein zurückzurufen, dadurch aber ſein Gewiſſen zu wecken und

es an seine Pflicht zu erinnern. Von dem durch die Strafe wieder ins Gedächtniß gerufenen Inhalte des Gebots und dem dadurch aufs Neue erwachten Pflichtgefühl geht darum erst die Besserung aus, während die Strafe an sich nur ein gesetzliches, nicht aber ein selbstbewußtes, sittliches Handeln bewirkt.

Die Strafe, die sich der Art des Fehlers möglichst genau anzuschließen hat, entzieht dem Kinde entweder ein Gut, d. h. Besitz, Genuß, Ehre, oder fügt ihm ein Uebel zu durch Beschämung, physischen Zwang oder sinnlichen Schmerz. Daraus ergeben sich die verschiedenen Arten der Strafen, als Ehren-, Freiheits- und körperliche Strafen. Wird dem Kinde z. B., das sich gerne des Beifalls guter Menschen erfreut, der des Lehrers entzogen, es von ihm dagegen getadelt, so fühlt es sich beschämt und gestraft an seiner Ehre, besonders wenn dies vor der ganzen Classe geschieht. Die in der Regel verhängten Ehrenstrafen, wie Stehenlassen am Platze, an der Thür, in der Ecke, Alleinsitzen, Entziehung eines Ehrenplatzes ꝛc., sind für die Schüler meist gelinder als die Freiheitsstrafen, da bei Kindern das Ehrgefühl dem Freiheitsgefühl noch nicht die Wage hält. Der Bewegungstrieb ist im Schüleralter so mächtig, daß die Freiheit der Bewegung als ein hohes Gut gefühlt, ihre Entziehung als ein großes Uebel empfunden wird. Die Schuldisciplin bringt meist das Nacharbeiten zu Hause oder im Schulzimmer, Schulzimmerarrest, Ausschluß von Spaziergängen ꝛc. in Anwendung und zwar entweder gegen faule Schüler, oder solche, welche die Freiheit durch Streitsucht und Ordnungswidrigkeiten auf dem Schulwege mißbrauchen ꝛc. Die körperlichen Strafen, welche in der Schuldisciplin früherer Zeiten eine leider viel zu bedeutende Rolle spielten, sind nach dem Auftreten Rousseau's und der Philanthropisten oft gänzlich verurtheilt worden. In der That muß ein tüchtiger Lehrer den meisten Schülern gegenüber die körperliche Strafe entbehren können; dagegen müssen den Ausnahmen gegenüber, bei welchen entweder die Erziehungsfehler des Hauses nachwirken und schlimme Neigungen zu Tage fördern, oder das täglich umwogende Leben zu auffallenden Ausschreitungen verlockt, energische Strafen und nöthigenfalls auch körperliche Züchtigung Anwendung finden dürfen. Alle Bestrebungen, dieses Zuchtmittel der Schule gänzlich zu entziehen, beruhen auf Unkenntniß der Entwicklungsverhältnisse der Jugend, sind nur Beweise falscher Humanität, die nicht der Kinder Bestes sucht, oder Ausflüsse der Selbstsucht, welche jede kleine Unannehmlichkeit vermieden wissen will, ohne zu bedenken, daß daraus später größere entstehen. Freilich muß von dem Lehrer erwartet werden, daß er bei der körperlichen Züchtigung vorsichtig, maßvoll und human zu Werke gehe, daß er alle Strafarten unterlasse, welche gegen die wahre Menschlichkeit verstoßen (Ohrfeigen, Maultaschen, Stoßen, Aneinanderstoßen der Köpfe ꝛc.) und mehr in einem russischen oder türkischen Strafkodex gesucht werden. Die körperliche Züchtigung wird in niederen Classen, deren Schüler noch zu sehr von sinnlichen Eindrücken beherrscht werden, häufiger Anwendung finden dürfen, als in oberen Classen, wo sie durch andere Mittel und Strafen zweckmäßig ersetzt werden kann und muß. Der strafende Lehrer hat da immer aufzuschauen und zu erwägen, wen er vor sich hat.

Jede vernünftige pädagogische Strafe hat sich aber nicht bloß der Art, sondern auch dem Grade des Vergehens anzuschließen. Das Schulleben hat nun in der Bestrafung bestimmte Steigerungsgrade ans Licht gebracht, nämlich die Strafen mit Geberden, Worten und mit der That. Ist ein

Schüler unachtſam, nachläſſig, zerſtreut, ſo genügt, wenn die Kinder gewöhnt ſind, die Augen auf den Lehrer gerichtet zu haben, ein Blick, eine Miene, ein Wink, eine kurze Stille, ein leichtes Klopfen ꝛc., erſteren an ſeine Pflicht zu erinnern. Iſt das Geberdenſpiel erſchöpft, ſo tritt das Wort ein, indem man den Namen des Schülers an die Wandtafel ſchreibt, oder ihn laut ausſpricht. Laſſen die Schüler die richtige Haltung aus dem Auge, ſo genügen die kurzen Worte: „Hände!“, „Füße!“, welche ſtets eine Erinnerung ſind, um des Schülers beſſeres Ich zu wecken. Mit ernſter Vorſtellung ſucht dann die Ermahnung zum Guten zu bewegen und die Abmahnung vom Böſen abzuhalten. Die Warnung macht auf die ſchlimmen Folgen aufmerkſam, welche eine Nichtbeachtung der Gebote nach ſich ziehen könnte, während die Drohung dieſe unangenehmen Folgen in ſichere Ausſicht ſtellt. Die Drohung kann ſich erfüllen im Tadel, der das Fehlerhafte und Unziemliche in dem Verhalten des Schülers ins Licht ſtellt, in der Rüge oder im Verweis, welche das Unpaſſende und Unrechte in ſeinem Betragen ihm in noch beſtimmteren Worten vorhalten. — Alle Strafen des Wortes ſind ſteigerungsfähig, ſofern ſie nämlich unter vier Augen, vor allen Mitſchülern, vom Lehrer allein, vom Schulvorſtand oder vor dem geſammten Lehrercollegium ausgeſprochen werden können. Eine Steigerung bis zu Schelt- und Schimpfworten iſt damit aber nicht gemeint. Der rechtzeitige Gebrauch eines entſprechenden Kraftausdruckes ſoll zwar nicht abſolut verworfen, dabei aber doch größte Vorſicht empfohlen werden, da durch derartige Zungenſchläge der Lehrer nicht nur leicht verletzt, ſondern auch ſeine Worte ſelbſt entwerthet, ſich lächerlich oder gar verächtlich macht. — Fruchten ſtrafende Worte nicht, ſo folgt die That. Die mildeſte Beſtrafung mit der That dürfte das Aufſtehen und Stehenbleibenlaſſen auf dem Platze ſein, das z. B. bei Plaudern und Unachtſamkeit angewendet wäre. Das Stehenlaſſen außer der Bank iſt unbequemer, daher eine Steigerung, beſonders wenn auf ſtramme Haltung des Stehenden geſehen wird. Bei Unverträglichen, Unreinlichen und Gewohnheitsſchwätzern iſt das Alleinſitzen auf einige oder längere Zeit von guter Wirkung. Einer eigentlichen Strafbank können wir das Wort nicht reden, weil ſie uns zu züchtlingsmäßig vorkommt. Die Einzeichnung eines Tadels ꝛc. in regelmäßig den Eltern zur Sicht zu bringenden Cenſurbüchlein wird vielfach mit Erfolg als Strafe angewendet. Häufiger wird das Nachſitzen verordnet und empfiehlt ſich, wenn der Schüler entweder die Schulzeit ſelbſt oder die häusliche Vorbereitungszeit nicht treulich angewendet hat, bei mangelhaften Leiſtungen im Memoriren, in ſchriftlichen Arbeiten, aber auch, wie ſchon erwähnt, wegen vorgekommener Unarten auf dem Schulwege. Ueber eine Stunde ſollte das Nachſitzen nie dauern, auch nicht über die Eſſenszeit, wenigſtens nicht in ſolchen Schulen, die ihre Schüler täglich zum elterlichen Tiſch entlaſſen. Am zweckmäßigſten werden die Nachſitzer zweifellos vom Lehrer ſelbſt beaufſichtigt und beſchäftigt. Auch thut er ſehr wohl, wenn es möglich, die Eltern oder Pfleger der Schüler von deren Zurückbehaltung in der Schule in Kenntniß zu ſetzen. Iſt das Nachſitzen durch Trägheit, Flüchtigkeit und Ungewiſſenhaftigkeit in der Arbeit veranlaßt, ſo laſſe man nicht locker, bis der Schüler ſie nach der Schule ganz ordentlich gefertigt hat. Solche Arbeit iſt ein Segen. Hat der Schüler ein Wort falſch geſchrieben, ſo mag er es ſechs bis zwölf Mal richtig ſchreiben. Solche Strafarbeit iſt zu billigen und hat einen Sinn, dagegen die Arbeit will-

kürlich als Strafe für andere Verfehlungen gebrauchen, ist eine sündliche Entweihung derselben. Das strafmäßige Memoriren des 119. Psalms, eines sehr langen Gesangbuchliedes, das 1000malige Niederschreiben eines Wortes oder Satzes hat pädagogischer Aberwitz erdacht. — Eine sehr empfindliche Strafe ist auch die Entziehung eines Ehrenamtes als Folge des Vertrauensmißbrauchs oder schlechter Führung. Die energischste Strafthat ist die körperliche Züchtigung mit der Ruthe oder dem Stock. Sie ist oft mißbraucht worden, aber wer straft, weil er liebt, und würde lieber nicht strafen, wenn ihn die Liebe nicht zwänge, der wird sich die ultima ratio des Stockes nicht unbedingt entwinden lassen.

Die verschiedenen Strafgrade sind geeignet, die verschiedensten Unlustgefühle zu erzeugen, was der Strafe eine hohe Bedeutung verleiht. Dabei darf man sich aber nicht der Meinung hingeben, daß die Anwendung der Strafen gerade in der oben angegebenen Reihenfolge geschehen müsse, daß ein starkes Mittel erst dann gebraucht werden dürfe, wenn alle vorhergehenden schwächeren schon in Benutzung waren. Der Lehrer muß vielmehr jeden einzelnen Fall beurtheilen und darnach das entsprechende Strafmittel, auch wenn es ein starkes wäre, auswählen. Allein er darf nicht immer gleich das stärkste Mittel anwenden, da er sonst bei der Wiederverfehlung des Schülers die Strafe nicht steigern könnte. Reicht darum der Blick, so spare er das Zeichen, genügt das Anschreiben des Namens, so nenne er ihn nicht laut, wirkt die Warnung, so unterlasse er das Drohen, hilft der Verweis, so verzichte er auf jedes weitere Strafmitttel. Zugleich vergesse er nie, daß die Strafmittel eigentlich Heilmittel sein und zur Heilung dienen sollen, daß sie aber keine Universalmittel sind und daß daher neben der Natur und Art des Fehlers auch die Natur des Schülers berücksichtigt werden muß. Die Strafe ist natürlich und am wirksamsten, wenn sie dem Schüler als die natürliche Folge seines Thuns oder Lassens erscheint. Dies wird aber nur der Fall sein, wenn die ruhige Ueberlegung und gerechte Erwägung sie bestimmt hat und wenn sie, obwohl empfindlich, mit Mäßigung ausgeführt wird.

In solchem Falle ist die Strafe vernünftig. Die vernünftige Strafe erscheint uns aber als ein der starken und reinen Liebe in die Hand gegebenes unentbehrliches Disciplinarmittel, um den subjectiven Willen der höhern Vernunft unterzuordnen. Nur da, wo unvernünftig, leidenschaftlich und übermäßig gestraft wird, tritt die Strafe in einen Gegensatz zur Liebe und verfehlt ihre gute Wirkung.

„Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
Die Härt' ist ein Verdienst, wenn Dir das Herz ist weich."

(Rückert.)

IV. Von der Methode der Schuldisciplin.

Die Methode der Schuldisciplin hat eine theoretische und eine praktische Seite. Nach der ersteren ziehen wir die Momente der Methode und die Grundsätze des methodischen Stufenganges in den Kreis unserer Ueberlegung, nach der anderen die praktische Handhabung oder das Verfahren der Schuldisciplin.

1. Theoretiſcher Theil.

Die Auswahl der Disciplinarmittel und die Reihenfolge, in der ſie zur Aufnahme kommen ſollen, bildet das erſte Moment der Methode, den Gang der Disciplin. Im Gange derſelben muß, obſchon wir es mit einem zur Geiſtigkeit beſtimmten Weſen zu thun haben, doch zuvörderſt das natürliche Leben berückſichtigt, ſein Träger, der Schüler, ſo weit möglich zur Einſicht in ſeine natürlichen Bedürfniſſe und in die Art ihrer vernünftigen Befriedigung geführt werden. Fällt dieſe Aufgabe, welche wir die phyſiſche Gewöhnung nennen, auch zumeiſt den Eltern zu, ſo hat doch auch die Schule für das leibliche Wohl ihrer Schüler nach Möglichkeit zu ſorgen, da von der geſunden Entwicklung der leiblichen Organe die der geiſtigen abhängig iſt. — Der Aufenthalt und das ſelbſtthätige Auftreten des Schülers in der Schulgemeinſchaft hält ferner die Forderung mit eingeſchloſſen, daß derſelbe ſich in die rechte Beziehung zum Lehrer und ſeinen Mitſchülern, ſowie zur geſammten Schulgeſellſchaft ſetzen, das rechte geſellige Verhalten beobachten, ſich der gemeinſchaftlichen Intereſſen halben in die Ordnung des Schullebens überhaupt und ſpeciell beim Unterricht einfügen lerne. Die Anleitung zu ſolchem Verhalten nennen wir geſellige Gewöhnung. Phyſiſche und geſellige Gewöhnung ſind nur Durchgangsſtufen. Der Schüler ſoll nämlich ſchließlich dahin geführt werden, ſein leibliches und geſelliges Leben nach der Idee des Wahren, Guten und Schönen ſelbſt zu beſtimmen, damit mit Hilfe eines durch den Unterricht gebildeten feſten Gedankenkreiſes der ſittliche Charakter angebahnt werde. Dies iſt die ſittliche Gewöhnung, womit der Gang ſein Ende erreicht.

Als das zweite Moment in der Methode der Disciplin erſcheint die Form, oder die für die Aufnahme und Verarbeitung geeignete Geſtaltung der Disciplinarmittel. Sie fordert eine ſtete Rückſichtnahme auf den Entwicklungsſtand und die Individualität, beſonders auf das Seelenleben des Schülers. Die Form iſt eine innere und äußere. Die innere Form iſt entweder Anſchauen des Beiſpiels, Vorſtellung des im Moment Verlangten und Ueberlegung der Vorſchrift. Die äußere Form, in welcher die Disciplinarmittel an den Schüler herantreten, iſt gegeben in Gebot und Verbot, Vorſchrift, in der Strafe, die die Befolgung erzwingt, und im Rath, der nur an die freie Ueberzeugung appellirt, durch die der Schüler ſich ſelbſt beſtimmen ſoll.

Das dritte Moment in der Methode der Disciplin iſt die Weiſe, welche den Schüler innerlich geneigt machen ſoll, die dargebotenen Mittel ſelbſtthätig zu verarbeiten. Dieſe Geneigtheit, welche nur dem rechten perſönlichen Verhältniß zwiſchen Lehrer und Schüler entſpringt und auf der gegenſeitigen Achtung und Liebe beruht, iſt ſo innerlicher und individueller Natur, daß ſie ſich deshalb mehr als die andern Momente der äußeren Darſtellung entzieht. Die rechte Weiſe iſt das glückliche Product des rechten Lehrer- und Schülergeiſtes, welches dem Schüler zur geiſtigen Einheit mit dem Lehrer verhilft

Wo die Methode dieſe drei Momente, den richtigen Gang, die richtige Form und Weiſe, gleichzeitig entfaltet, da iſt die Disciplin von erziehlicher Kraft. Es wäre darum auch wichtig, dieſe Momente genauer zu beſprechen. Allein bezüglich der Weiſe wurde ſchon angedeutet, daß ſie ſich ihrer Innerlichkeit wegen weniger zur äußeren Darſtellung eignet, da ſie im Weſen und Charakter der Lehrerperſönlichkeit mit einbeſchloſſen iſt; hinſichtlich der Form

aber ist zu bedenken, daß sie schon fortwährend bei der Besprechung der Disciplinarmittel in Betracht kam. So bleibt denn nur noch übrig, uns mit dem *Gange* in der Methode der Disciplin genauer zu beschäftigen, wobei ja die zwei vorgenannten Momente nicht unberührt bleiben werden.

Die Disciplin soll den *Willen* des Schülers methodisch bilden, so daß in dem letzteren ein mit dem Sollen übereinstimmendes Wollen erzeugt, das Sinnliche dem Geistigen, das Gemeine dem Edleren, das Niedrige dem Höheren untergeordnet, also ein edler und fester Charakter angebahnt wird, der im Gefühl und Bewußtsein seiner Menschenwürde, in voller Freiheit des Willens das Gute um des Guten willen vollbringt. Die Lösung dieser Aufgabe gehört freilich nicht nur der Schule, diese Erziehungsarbeit reicht vielmehr weit über die Schule hinaus und führt im irdischen Leben gar nicht bis an das (nichts destoweniger stets zu erstrebende) Ziel, das da heißt Vollkommenheit. Von den ersten Willenstrieben bis zu der anzustrebenden Willensfreiheit ist ein langer Weg, besetzt mit Hindernissen aller Art, die selbst den erfahrenen Erzieher oft rath- und muthlos machen. Ja die Hindernisse sind oft so zahlreich und mächtig, daß er Gewalt und Zwang anwenden muß, um sie unschädlich zu machen. Aber gerade da fragt es sich, weil Zwang und Freiheit sich nicht miteinander vertragen, wie weit der Erzieher Zwang anwenden darf, damit das Kind, trotz der Unterwerfung seines Willens unter den des Erziehers, doch frei handeln lerne, wie weit er in den natürlichen Entwicklungsgang eingreifen, wie weit er bestimmend und leitend dabei einwirken darf oder soll. Wie die Entwickelung des menschlichen Geistes in Vereinigung mit dem Leibe zu einer Persönlichkeit stufenweise vor sich geht, so auch die Entwicklung des Willens. Dort sind die Entwicklungsstadien durch das Kindes-, Knaben- und Jünglingsalter abgegrenzt, hier treffen die Stufen der Willensbildung im Allgemeinen damit zusammen. Diese Stufen finden sich daher auch im Gange der Methode der Schuldisciplin und lassen sich mit den Hilfszeitwörtern des Modus: „*müssen*, *sollen* und *wollen*“ sehr entsprechend bezeichnen.

Auf der *Stufe des Müssens*, auf welcher das geistige Leben noch in der Natürlichkeit befangen ist, hat der Erzieher den Kampf gegen die Herrschaft der Natur negativ zu eröffnen durch Fernhaltung alles Gemeinen und Schlechten. Die dazutretende positive Einwirkung hat den Zögling durch die Anschauung des Guten, durch das Beispiel, zur Nachahmung zu reizen und ihm Gelegenheit zu schaffen, das Gute zu thun. Verhütung des Bösen und Reizen und Drängen zum Guten ist *Gewöhnung an unbedingten Gehorsam*. Diese bedeutende pädagogische Einwirkung, welche sich zumeist auf die noch nicht schulpflichtige Jugend erstreckt, hört aber mit der Erreichung des schulpflichtigen Alters noch nicht auf, wenn auch von da an nach und nach ein Gehorsam von höherem Werthe gefordert wird. Die aus der Gewohnheit des Müssens maschinenmäßig entstandenen Handlungen sind noch keine Aeußerungen sittlicher Freiheit. Das Kind war nicht frei, auch der Knabe ist es nicht, aber der Jüngling soll frei *werden*. Im schulpflichtigen Alter befindet sich der Knabe nun auf der *Mittelstufe des Sollens*. Hier verzichtet der Lehrer zum Theil auf die unmittelbare Willensleitung, er wendet sich zugleich an den aufwachenden Verstand des Schülers, reizt ihn zur Ueberlegung und gibt ihm Befehle, die er befolgen soll. Der Wille des Schülers wird unter das *Gesetz* gethan, das den Gehorsam zur *Pflicht* macht, was man *gesetzliche Zucht* nennen kann. Vergißt er seine Pflicht, übertritt er das Gesetz,

ſo verfällt er in Strafe, die dem Geſetze Nachdruck verſchaffen, ihn zum Gehorſam zurückführen ſoll. Der geſetzliche Gehorſam, zu welchem die im Schulleben ſich von ſelbſt einſtellenden Pflichten hinreichend Gelegenheit geben, iſt aber noch nicht höchſtes Erziehungsziel. Die Zufälligkeit der Entſchlüſſe des Knabenalters ſoll nach und nach den auf feſten Grundſätzen ruhenden, im ganzen Gedankenkreiſe begründeten Entſchlüſſen weichen, das Sollen ſoll zum wirklichen, ſelbſtbewußten Wollen werden. Dies die Aufgabe der Erziehung auf der dritten Stufe der Willensbildung, die vornehmlich das Jünglingsalter umfaßt. Hier muß der Erzieher den Zögling auch gewähren laſſen, ihm nicht befehlen, was durch deſſen freien Entſchluß zu erreichen iſt. Der Zögling wird freilich noch gar manchmal das Böſe thun und das Gute unterlaſſen. Je mehr aber die Einſicht bei ihm wächſt, daß das durch freie Selbſtthätigkeit vollbrachte Gute höheren Werth beſitzt, als dasjenige, das er auf Befehl ausführt, deſto mehr geſtatte man ihm Freiheit im Handeln. Gleichwohl darf die erzieheriſche Einwirkung noch nicht aufhören. Jetzt iſt es z. B. an der Zeit, die erzieheriſchen Maßnahmen mit Gründen zu belegen, dem Zögling zu rathen, ihm eine Perſpective in die edlen Abſichten des Erziehers zu eröffnen und die inneren Folgen zu beobachten, welche die Handlungen des Zöglings auf dieſen ſelbſt haben. Dieſe Maßnahmen, welche die Gewöhnung an den freiwilligen und freudigen Gehorſam ausmachen, wollen es am Ende der Periode dahin bringen, daß der Zögling ſeiner Menſchenwürde gemäß handelt, daß er ſich aus freier Ueberzeugung, d. h. auf Grund ſeines Gewiſſens für das wahre Wohl des eigenen Ich, wie für das der geſammten Menſchheit entſcheidet. — Wird der Zögling ſo in der Zucht des Gehorſams erzogen vom abſoluten „Du mußt“ (unbedingter Gehorſam) zum kategoriſchen „Du ſollſt“ (geſetzlicher Gehorſam) bis zum freien und freudigen „Ich will“ (freier Gehorſam), — ſo wird er der Freiheit entgegengeführt, die da recht frei macht. Denn dann gewinnt das Sittliche im Zöglinge die Oberherrſchaft und dann kann er getroſt hinaustreten in die weite freie Welt der Verſuchungen und Kämpfe. (Kehr, Päd. Blätter 1875, pag. 176.) Aus dem Ebengeſagten erhellt, daß die Gewöhnung vornehmlich in der Vorſchulzeit, die geſetzliche Zucht beſonders während der Schulzeit, die Gewährung aber hauptſächlich im Jünglingsalter auftritt. Daraus darf nun aber nicht geſchloſſen werden, daß Gewöhnung und Gewährung auf der Stufe der geſetzlichen Zucht, alſo während der Schulzeit, gar keinen Platz finden ſollen. Die Gewöhnung hört mit dem Eintritt des Kindes in die Schule ja nicht auf, ſie iſt neben der geſetzlichen Zucht noch immer nöthig, ſie tritt mit ihr nur auf eine Höherſtufe und erreicht ihren Gipfelpunkt auf der dritten Stufe. Bei der Gewöhnung hingegen iſt das Geſetz nicht entbehrlich, wie letzteres wieder eine Beſchränkung durch die Freiheit finden muß. Deshalb darf auch während der Schulzeit, in welcher der Zögling hauptſächlich unter dem Geſetze ſteht, das Element der Freiheit nicht fehlen, da dieſe jenes erſt erträglich macht; denn der Lehrer ſoll nicht bloß als Herr erſcheinen, ſondern auch Vater ſein. Daß auf der Stufe der Gewährung endlich auch das Geſetz zur Anwendung kommen muß, iſt ſelbſtverſtändlich, da der Zögling auf dieſer Stufe ſich ja gewöhnen ſoll, es aus freiem Willen zu erfüllen. So kann dann weder die Gewöhnung, noch die geſetzliche Zucht, noch die Gewährung auf irgend einer Stufe entbehrt werden, wiewohl jede dominirend nur auf einer Stufe auftritt, und es ſind,

obgleich Gewöhnung und gesetzliche Zucht auf der letzten Stufe gegen die Gewährung zurücktreten, Zucht und Gewährung im Grunde doch nur die höheren Stufen der Gewöhnung. Alle Disciplin ist daher wie alle Erziehung Gewöhnung, weshalb wir auch im Gange der Disciplin, den drei genannten Stufen entsprechend, physische, gesellige und sittliche Gewöhnung unterscheiden. —

Dieselben treten schon sämmtlich in der Vorschulzeit ein; aber da das Haus über die Mittel der leiblichen Pflege vorzugsweise verfügt und die meiste Ursache und Gelegenheit zur physischen Gewöhnung hat, so tritt diese hier dominirend auf. Sobald das Kind in die größere Gemeinschaft der Schule versetzt wird, tritt die gesellige Gewöhnung in den Vordergrund, ohne daß die physische Gewöhnung verabsäumt, oder die sittliche Gewöhnung, die ja die höchste Thätigkeit im Gange der Schuldisciplin bildet, vernachlässigt werden dürfte; im Gegentheil soll die gesellige Gewöhnung die sittliche einleiten, begründen, da letztere ihr Ende doch nur im spätern Leben haben kann.

Die Parallele zwischen den Stufen der Willensbildung und dem Gang der Schuldisciplin möge folgendes Schema veranschaulichen.

I. Stufe (Vorschulzeit). II. Stufe (Schulzeit). III. Stufe (Jünglingsalter).

Stufen der Willensbildung.	Gewöhnung	Zucht	Gewährung	Gewöhnung	Zucht	Gewährung	Gewöhnung	Zucht	Gewährung
	Müssen	Sollen	Wollen	Müssen	Sollen	Wollen	Müssen	Sollen	Wollen
Gang der Disciplin.	Physische	Gesellige	Sittliche	Physische	Gesellige	Sittliche	Physische	Gesellige	Sittliche
	Gewöhnung			Gewöhnung			Gewöhnung		

Dies sind die drei gewissermaßen von der Natur selbst veranstalteten Stufen der sittlichen Entwicklung des Menschen, welche von der Schuldisciplin auch immer fest im Auge behalten werden müssen. Stufenweise vom Sinnlichen zum Geistigen aufsteigend ist die letzte Sprosse der Stufenleiter, die Summa aller disciplinarischen Bestrebungen die, daß der Schüler, die niedrigen Triebe beherrschend, in selbstbewußter Freiheit dem göttlichen Vorbild der Vollkommenheit, das uns in Christus gegeben, ähnlich zu werden suche. Liegt die Erreichung dieses Zieles auch in der Ferne, so wäre es doch fälschlich zu glauben, daß der Zögling nicht schon in der Schulzeit für solche rein geistigen Interessen empfänglich wäre. (Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen.) Vielmehr manifestirt sich auf jeder Entwicklungsstufe ein Hinaufrücken zu dem Höheren und Edleren und ein höherer Aufschwung des Geistes, ein unaufhaltsamer, wenn auch unbewußter Drang, welcher als das Gefühl eines besseren Seins den Menschen auf seinen Lebensschritten begleitet, bis er zur völligen Cultur gelangt.

2. Praktischer Theil.

Nach den bisherigen Darlegungen umfaßt die Handhabung der Schuldisciplin die physische, gesellige und sittliche Gewöhnung.

a. Die **physische Gewöhnung** ist Pflege und wird zur Disciplin, sobald es sich um eine dem Kinde bewußte Angewöhnung handelt. Da nun alle physischen Leiden und Schwächen auch die geistige Thatkraft lähmen, während körperliche Frische und Gesundheit jede geistige Anstrengung erleichtern, Froh-

ſinn erzeugen und den Muth und die Willenskraft erhöhen, ſo hat die Schule im Intereſſe einer harmoniſchen Ausbildung und der allgemeinen Wohlfahrt die Erziehung des Körpers zur Geſundheit, Kraft und Gewandtheit ſich ernſtlich zum Ziele zu ſetzen. Dies iſt um ſo unerläßlicher, als bei unſerer geſteigerten Cultur und überfeinerten Sitte mit ihrer einſeitig materiellen Richtung der Geiſt übermäßig ausgebeutet und dadurch die Geſundheit geſchädigt wird. Auch die Schule hat in dieſer Beziehung gefehlt, und es iſt deshalb ſehr erfreulich, daß die Erkenntniß davon bei Lehrern und Schulbehörden mehr und mehr einkehrt. Die Wirkſamkeit der Schule iſt nach dieſer Richtung zwar eine beſchränkte und faſt immer nur eine indirecte; immerhin kann ſie Manches thun, um den Schüler zu gewöhnen, ſeinen Leib zum willigen, geſchickten und geſunden Träger des Geiſtes zu machen. Dies kann indirect geſchehen durch *Belehrung* der Schüler über den menſchlichen Körper, ſeine Organe und Bedürfniſſe und die richtige Art ihrer Befriedigung, z. B. über die Nahrhaftigkeit und Verdaulichkeit der verſchiedenen Nahrungsmittel, über den Werth der Mäßigkeit und die Nachtheile der Unmäßigkeit, über die möglichen Folgen eines zu kalten Trunkes oder ſtarker Zugluft bei Erhitzung, über die Schädlichkeit zu enger Kleidung ꝛc. Das Belehren iſt aber unzureichend; der Lehrer muß die Schüler auch ſo zu *gewöhnen* ſuchen, daß ſie im ſinnlichen Genuſſe ihre Ruhe und Freiheit nicht verlieren. Daher dürfen die Schüler nicht während des Unterrichts eſſen, ſondern in einer Zwiſchenpauſe ihren Imbiß in Ordnung verzehren, bei Spaziergängen dürfen ſie nur die nöthigen Erfriſchungsmittel genießen, damit nicht der Wirthshausbeſuch als der Zweck des Ausflugs angeſehen wird ꝛc. Der Lehrer halte ferner ſtrenge darauf, daß ſie alle gegen die größere Kälte ſchützenden Kleidungsſtücke, als Krägen, Mantel, Shawls ꝛc., beim Eintritt in das warme Schulzimmer ablegen, beim Weggange aber wieder anziehen, daß die Knaben ihre Halsbinden nicht zu feſt knüpfen, die Mädchen der Landſchulen die in manchen Gegenden üblichen Kopfeinhüllungen weglaſſen. — Ein fruchtbares Feld für die disciplinare Thätigkeit des Lehrers eröffnet die Gewöhnung an *Reinlichkeit*, die ſowohl im Intereſſe der Geſundheit als der Sittlichkeit liegt, da, wie Rückert ſagt, die äußere Reinheit das Unterpfand eines reinen Herzens iſt. Da gilt es nun zunächſt, ein ſauberes und freundliches Schullocal in hinreichender Größe und geſunder Lage zu bekommen und die Schüler anzuleiten, es ſammt dem Mobiliar rein zu erhalten, die Subſellien zu ſchonen ꝛc. Das Ganze muß Wohlbehagen entgegenwehen; darum keine kahlen Wände, ſondern hübſche Bilder, die den Schönheitsſinn wecken und nähren. Im ſchönen reinlichen Schulzimmer ſollen auch die Schüler reinlich, rein gewaſchen, gekleidet, gekämmt ꝛc. ſein. Ihre Schulſachen, Tafeln, Hefte und Bücher müſſen ſie gewöhnt werden, rein zu halten und haben ſich deshalb wöchentlich einer Muſterung des Lehrers zu unterwerfen. Vorſicht und Klugheit (wegen der Leichtverletzlichkeit der Mütter) mit Conſequenz gepaart kann viel erreichen. Die Schüler ſollen aber auch in *reiner Luft* leben und leben lernen, weshalb die ſchlechtgewordene Stubenluft möglichſt oft durch friſche Zugluft erſetzt werden ſoll, ohne aber die Kinder ſolcher in ſchädlicher Weiſe auszuſetzen. An kalten Tagen wieder iſt für eine rechtzeitige und möglichſt *gleichmäßige Erwärmung* der Schulräume zu ſorgen. Das durch die ſtete Sorge des Lehrers ermöglichte Wohlbehagen, das die Schüler beim Athmen in reiner, geſunder und richtig temperirter Luft empfinden, wird ſie veranlaſſen, jetzt und ſpäter

zu Hause der dumpfen Zimmerluft ein entsprechendes Ventil zu geben, der Bruthitze zu entfliehen und der Schädlichkeit des Luftzuges wie der directen Ofenwärme sich zu entziehen. — Zur Förderung des leiblichen Gedeihens gehört ferner das rechte Verhältniß zwischen Bewegung und Ruhe. Das Bedürfniß nach Bewegung, dem einigermaßen durch das Aufheben der Hände, das Aufstehen ꝛc. entgegengekommen wird, ist damit noch lange nicht befriedigt, die Anstrengung des Stillsitzens damit nicht aufgewogen. Es müssen daher auf allen Altersstufen geordnete Leibesübungen betrieben werden, sei es durch die Beschäftigung der Kinder im Garten, durch Spaziergänge, Bewegungsspiele, Baden, Schwimmen, Eislauf oder das Turnen, welch letzteres selbst bei schlechtem Wetter und in Ermangelung besonderer Turnräume in den Freiübungen zur Noth im Schulzimmer geschehen kann. Wo die entsprechenden Räumlichkeiten vorhanden sind, treten selbstverständlich auch Ordnungs- und die geeigneten Geräthübungen hinzu. Der vernünftge Betrieb der Leibesübungen, der jede Ueberanstrengung ausschließt und die Individualität möglichst berücksichtigt, fördert aber nicht nur die Gesundheit und Kraft, sondern verleiht dem Körper auch Gewandtheit, gewöhnt an Anstand, Muth, Geistesgegenwart und, indem der Schüler sich als Glied eines Ganzen fühlen und dessen Gesetzen sich fügen lernt, an Gemeinsinn. Zwischen den Leibesübungen hat ein entsprechender Wechsel stattzufinden, auch sind wie bei aller Arbeit rechtzeitige Erholungspausen und nach der Ermüdung Ruhe nöthig. Die beste und gründlichste Ruhe verbürgt freilich nur gesunder Schlaf, den die Schule nicht gewähren kann; aber das nach der Bewegung folgende Sitzen der Schüler ist doch ein Ausruhen, besonders wenn die Subsellien mit zweckmäßigen Rücklehnen und Fußschemeln versehen sind. Immerhin hat dieses Ruhen nur relative Bedeutung. Denn auch beim Sitzen dürfen wir die körperliche Haltung nicht übersehen. Wir fordern ein freies Sitzen, nur von der Rücklehne gestützt und dulden kein faules Hineinliegen auf die ausgebreiteten Armknochen, nicht das grobe Stützen des Kopfes mit der Hand oder gar mit beiden, nicht das normalwidrige, Brust und Augen schädigende Vorbiegen des Oberleibes und Kopfes beim Schreiben, ebenso wenig eine fehlerhafte Federhaltung. Manchem Lehrer sind solche Dinge zu klein; allein in der Disciplin haben auch diese kleinen Dinge ihre Bedeutung, und wir halten jede Vernachlässigung darin für unverantwortlich. Da darf man nie müde werden in dem Kampfe gegen die Macht der Trägheit, die an den Kindern immer wieder hervortritt; denn darin liegt eben auch ein sittliches Moment in der physischen Gewöhnung, daß die Jugend auf ihren Leib achten und in der Tugend der Selbstbeherrschung sich üben lernt. — Zur physischen Gewöhnung gehört auch die vielseitige Uebung der Sinne des Leibes, der Schutz vor deren Ueberanstrengung und sonstigen schädlichen Einflüssen, sowie die Gewöhnung, sich vor denselben selbst zu schützen. So ist zur Schonung der Sehkraft die allzu grelle Abwechslung von Licht und Schatten zu verhüten, der Eintritt des zu grellen Sonnenlichtes durch mattgraue oder grüne Rouleaux zu verhindern, das Nahehinschauen auf Druck und Schrift ebenso wenig zu dulden, als eine zu große Anstrengung im Weitsehen; der Gebrauch zu blasser Tinte ist zu verunmöglichen, eine unzweckmäßige Aufstellung der Subsellien zu vermeiden, Bücher mit zu kleinem Druck sind zu verbieten ꝛc. Auch der Gehörsinn bedarf der Beachtung. Gewaltige Eindrücke, übermäßiges Schreien, Zug am offenen Fenster, Ohrenreißen ꝛc. können ebenso gewiß nachtheilig wirken, als

Lässigkeit in der Reinhaltung des Gehörorgans, das Hineinbohren mit Stift und Federhalter. Ueberhaupt gelten für alle Sinne die Grundsätze: Keine Ueberreizung, keine Verkältung, fortgesetzte Reinlichkeit. Besonders bedürfen auch die Nerven, welche die Sinnesthätigkeit dem Geiste vermitteln, der Schonung, damit das Gehirn nicht überreizt werde. Also keine zu frühe Aufnahme in den Schulunterricht, keine Ueberanstrengung bei demselben, auch nicht durch die Aufgaben. Die physische Gewöhnung hat Acht auf das ganze leibliche Leben der Schüler, auch auf die Krankheitserscheinungen, da der Lehrer die Gesunden vor Ansteckung zu bewahren hat und die Schüler anleiten muß, sich selbst vor Schaden zu behüten und nöthigenfalls rechtzeitig ärztliche Hilfe in Anspruch zu nehmen. Bei all dieser Vorsicht ist eine Verweichlichung des Körpers zu verhüten, da dieselbe leicht jener Pestbeule der stummen Sünden der Selbstbefleckung Vorschub leistet, vor welchen der Lehrer seine Schüler durch alle Mittel, auch durch die stramme Körperdisciplin zu bewahren suchen muß.

Ist die Einwirkung des Lehrers in Hinsicht der physischen Gewöhnung auch oft nur eine indirecte, so ist sie trotzdem eine sehr nothwendige, und wenn mit Treue und Consequenz geübt, eine sehr segensreiche, da der Schüler zur vernünftigen Führung seines Leibeslebens kommt und damit schon theilweise der geselligen und sittlichen Gewöhnung vorgearbeitet wird.

b. **Die gesellige Gewöhnung.** Wie die physische Gewöhnung darauf abzielt, daß das Kind seinen Leib als Tempel des Geistes ansehen lerne und sich in leiblicher Beziehung an das rechte Leben gewöhne, so bezweckt die gesellige Gewöhnung das rechte Leben in der Gemeinschaft der Schule und zwar zunächst wegen der Schule. Soll die Schulgemeinschaft ein lebensvoller Organismus sein, soll der Unterricht und die Erziehung in derselben gedeihen, so muß Ordnung in derselben herrschen. Wie die „heilige Ordnung, die segensreiche Himmelstochter, die das Gleiche frei und leicht und freudig bindet", uns überall in der uns umgebenden Natur als feste Gesetzmäßigkeit vor Augen tritt, wie auf ihr jede Art des geselligen, bürgerlichen und staatlichen Lebens ruht, so muß auf ihr auch das Leben der Schule basirt, so muß sie auch das Fundament des Schullebens sein. Das Zusammensein einer Masse, besonders einer großen, von 80, 90 und mehr Kindern macht eine feste gesetzliche Ordnung unbedingt nothwendig. Die Menge wird zum Zweck des Unterrichts nach Altersklassen und Kenntnißstufen gegliedert und diese Theilung ermöglicht auch die Durchdringung der Masse mit dem beherrschenden Willen und Wort, obwohl das Gedeihen der Lehrerarbeit auch wieder davon abhängt, daß er die getheilten Häuflein zweckmäßig zu vereinigen weiß. Wo mehrere Lehrer sich in die vorhandene Masse der Schüler theilen, vereinfacht sich diese Arbeit, während in der einclassigen Schule, in welcher sieben bis acht Jahrgänge vereinigt sind, die Kraft eines einzigen Mannes aufs Aeußerste angespannt wird, auch bei nur 50 Schülern. Die Maßnahmen der Schuldisciplin in Betreff der geselligen Gewöhnung gehen also auf Herstellung und Erhaltung der Schulordnung durch Eingewöhnung der Schüler in dieselbe. Dies trifft im wesentlichen mit dem zusammen, was Herbart unter Regierung versteht. —

Nun ist eine gute Ordnung nur da, wo alles am rechten Orte und zur rechten Zeit geschieht. Der Ort, der hier in Frage kommt, ist das Schul- oder Classenzimmer. Alles in demselben muß am rechten Platze,

auch dem Schüler sein bestimmter Platz angewiesen sein, den er nicht ohne Erlaubniß verlassen darf und für dessen reinliches und ordentliches Aussehen er verantwortlich ist. Alle diejenigen Schüler, welche der Rücksicht, Aufsicht und besonderen Nachhilfe des Lehrers bedürfen, werden auf die vorderen Plätze, die übrigen Schüler, soweit sie nicht Bank-Erste sind, auf die hinteren Bänke verwiesen. Die Bank-Ersten sind Ordnungsgehilfen, die den Lehrer in allerlei kleiner Arbeit und Handreichung zu unterstützen, überall mit gutem Beispiel voranzugehen, über die Ordnung in ihrer Bank zu wachen, die Unordentlichen zu mahnen haben ꝛc. Am meisten wirkt auch hier das Beispiel des Lehrers, der deshalb auf seinem Tisch, im Schranke u. s. w. gute Ordnung halten muß.

Die Ordnung verlangt, daß alles auch zur rechten Zeit geschehe. Aus diesem Grunde muß der Lehrer der Erste in der Schule sein. Er hat sich eine Viertelstunde vor Schulanfang im Schulzimmer einzufinden und darauf zu halten, daß jeder kommende Schüler artig und freundlich grüßt, sich ruhig an seinen ihm zugewiesenen Platz setzt, jeder gewaschen und gekämmt erscheint und daß die Bank-Ersten ihre Geschäfte besorgen, wie er selbst Alles für den Schulanfang vorbereitet. Derselbe beginnt nach dem letzten Glockenschlage in altehrwürdiger Sitte mit einem weihevollen Aufblick zu Gott durch Gesang und Gebet. Während desselben darf kein Schüler in die Schule treten. Nach demselben müssen sie, die Hände auf den Subsellien, sich ruhig niedersetzen, auf seinen Befehl die Lösungen der Hausaufgaben ruhig vorzeigen ꝛc. Wenn die Abtheilungen, welche er zunächst nicht unterrichtet, schnell beschäftigt worden, so beginnt der Unterricht. Zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden treten Pausen ein. Den Stundenschluß kündigt der Lehrer an. Darauf ziehen die Schüler, wenn es die Raum- oder Witterungsverhältnisse gestatten, auf ein gegebenes Zeichen paarweise in den Hof oder auf den Spielplatz, öfters unter fröhlichem Gesang. Wer irgend ein Bedürfniß zu befriedigen hat, hat sofort wegzugehen, um thunlichst bald wieder bei Spiel und Uebung zu erscheinen. Fünf Minuten darnach beginnt in gleicher Ordnung der Rückzug. Die zwischen die zweite und dritte Stunde fallende, 8—10 Minuten währende Pause wird ebenso ausgenützt; hier kann auch der mitgebrachte Imbiß verzehrt, der Durst gestillt, können die Blumen am Schulfenster begossen werden. Bei schlechter Witterung werden in Ermangelung einer Turnhalle oder eines Spielsaales nur die Schüler entlassen, welche auf die Abtritte wollen. Sie haben schnellmöglichst wieder zu erscheinen, um sich an dem im Schulzimmer auszuführenden Turnübungen zu betheiligen. Die Ordnungsgehilfen haben unterdessen mit dem Lehrer Alles für den folgenden Unterricht geordnet, der nun ohne Verzug beginnen kann. Ende gut, Alles gut. Auch die Schule muß ordentlich zu Ende gehen. Fünf Minuten vor Stundenschlag wird das Zeichen zum möglichst geräuschlosen Zusammenpacken und Aufräumen der Schulsachen gegeben, darnach gesungen und gebetet. Nun werden die Kleidungsstücke, Mäntel, Hüte, Mützen ꝛc., ausgetheilt; wenn Alles fertig, giebt der Lehrer das Zeichen zum Weggang. Der vom Schulzimmer oder Schulhof aus den sich zerstreuenden Schülern nachgesandte Blick des Lehrers hält die Gewissen wach und verhütet viele Unarten. Der Lehrer macht hierauf im Classenzimmer seine Einträge in das Tage-, Censur- oder Individuenbuch, die Ordnungsgehilfen öffnen die Fenster, wenn sie nicht der Nachsitzer wegen, die der Lehrer am besten selbst überwacht, geschlossen bleiben müssen ꝛc.

Ordnung ist ganz besonders auch während des Unterrichts nöthig; hier müssen die geselligen Tugenden der Ruhe, Stille, Aufmerksamkeit, Verträglichkeit, Schweigsamkeit, des Fleißes und des Gehorsams in steter Uebung stehen. Ruhe und Stille ist des Schülers (wie des Bürgers) erste Pflicht. Will der Lehrer sie herstellen und erhalten, sei er zuerst selbst fein stille, äußerlich und innerlich, in Haltung, Rede und Gemüth, und darnach fordere er das Gleiche von den Schülern. Die Schüler müssen sich zusammennehmen, ihre Glieder beherrschen und selbst das leiseste Geschwätz vermeiden lernen. „Achtung!" „Richt euch!" oder „Rührt euch!" ist auch das Commando in der Schule. Wo damit nicht schnell Ruhe hergestellt ist, ist der Lehrer gewöhnlich an das Geräusch gewöhnt, wie der Müller an das Rädergeklapper. Das ist schlimm, denn ohne die äußere Stille kehrt beim Kinde nicht leicht die innere ein, welche mit der Aufmerksamkeit so nahe verwandt ist; ohne die äußere Stille ist ein fruchtbares Unterrichten nicht leicht denkbar. Halte ja der Lehrer seine Worte für zu gut, um sie einem Haufen unaufmerksamer Kinder vorzusagen, halte er nach dem Commando lieber still unter scharfer Beobachtung der Kinder; sie werden dann in der Regel auch still. Die innere freiwillige Aufmerksamkeit und der Fleiß werden durch einen guten und lebendigen Unterricht erreicht. Der Wechsel in Unterricht und Uebung und in den verschiedenen Gegenständen, die Frische, Munterkeit und freudige Thätigkeit des Lehrers regt sonder Zweifel die Selbstthätigkeit des Schülers auf das wohlthätigste an. Stille, Aufmerksamkeit und Fleiß lassen sich aber nicht denken ohne Gehorsam. Wie Ruhe die erste, so ist Gehorsam die stete Pflicht des Schülers, nicht mehr der unbedingte, sondern der durch das Gesetz und die Vorschrift geforderte. Das ganze Schulleben ist Gewöhnung an Gehorsam; denn täglich, stündlich, ohne Unterlaß erfährt der Schüler, daß er nicht thun darf, was ihn gelüstet, sondern nur das, was das Gesetz vorschreibt und erlaubt um des Schulzwecks willen. So lernt die Jugend unter wohlgehandhabten Gesetzen die gesetzliche Ordnung schätzen und ehren. Daß man es in der Schule mit Kindern und mit pädagogischen Gesetzen zu thun hat, darf natürlich, wenn nicht Recht zum Unrecht werden soll, nicht übersehen werden. Wie die erwähnten geselligen Tugenden, so ist auch der sprachrichtige mündliche Wechselverkehr eine nothwendige Bedingung für erfolgreichen Unterricht. Die Kinder müssen in der Schule hochdeutsch sprechen und den Dialect überwinden lernen; sie sollen sich gewöhnen, nicht zu hastig, nicht unrein oder in üblem Schulton, weder zu leise noch zu laut zu sprechen, dagegen sich stets fest und sicher, lautrein, deutlich, vernehmlich und richtig accentuirt ausdrücken, wie man in gebildeten Kreisen zu thun pflegt. Solches Mühen der Schüler wird zu einer Zucht der Rede und ist von um so größerem Erfolg begleitet, je mehr der Lehrer selbst mit gutem Beispiel voran geht. Die Süddeutschen mögen in dieser Beziehung von den Norddeutschen lernen.

Beim Unterricht selbst sind je nach der Unterrichtsform, dem Unterrichtsmittel oder dem Unterrichtsgegenstand verschiedene Maßnahmen der geselligen Gewöhnung nöthig. So hat der Lehrer bei der mittheilenden Unterrichtsform nebenbei über das Verhalten und die Aufmerksamkeit der Schüler zu wachen, bei der entwickelnden Lehrform die Frage an die ganze Classe zu richten, um alle zur Thätigkeit zu reizen, und erst hernach einen einzelnen Schüler zur Beantwortung aufzufordern. Wer die Antwort weiß, hat den Zeige-

finger der rechten Hand aufzuheben, darf aber weder einſagen, noch ſich unanſtändig hervordrängen. Der Lehrer muß die Schüler mit dem Familiennamen in nicht merkbarer Reihenfolge aufrufen. Es ſoll kein Schüler ſicher werden, aber jeder (wenn möglich) gleichoft daran kommen. Der Aufgerufene hat ſich ſchnell und leiſe zu erheben, ruhig und gerade zu ſtehen, laut und deutlich, in den unteren Claſſen immer in vollſtändigen Sätzen zu antworten und darnach ſich ebenſo leiſe wieder zu ſetzen. Iſt die Antwort ausgeblieben, ſo mag der Lehrer ſich doch immer ſelbſt fragen, ob nicht in ſeiner Frageſtellung die Urſache liege. Glaubt er dieſelbe in der Unruhe und Unaufmerkſamkeit der Schüler zu finden, ſo halte er ein wenig inne, gebe ein Zeichen mit der Hand oder Klingel, verliere ſich aber nicht in lange Moralpredigten, die nur die Zeit freſſen und Aerger bereiten. Beim Gebrauch der Unterrichtsmittel iſt feſte Gewöhnung durch Takt und Commando der Disciplin ſehr förderlich. Bücher, Tafeln, Hefte ꝛc. werden z. B. in drei Zeiten von der Bank vorgenommen und ebenſo wieder zurückgelegt. All ſolch kleine Arbeit wird durch den Takt von wirrem Durcheinander befreit und zu einer durch Maß und Ordnung verſchönten Thätigkeit erhoben. Betreffs der Unterrichtsgegenſtände möge noch erwähnt ſein, daß der Religionsunterricht jene höhere Stimmung erzeugen ſoll, welche disciplinäre Einſchreitungen, beſonders körperliche Züchtung, überflüſſig macht. Beim Schreiben gibt die richtige Haltung des Körpers, die Vertheilung der Hefte, ihre Lage, das Einſchlagen in Schmutzdecken, das Löſchblatt, die Feder und ihre Haltung, die Schiefertafel und ihr Zubehör ꝛc. fortwährend Anlaß zu feſten Angewöhnungen. Beim Leſen haben die Schüler das Buch gerade vor ſich hinzulegen, den Kopf nicht zu ſehr zu beugen, nicht mit dem Finger auf dem Buche nachzufahren, aber ſtets ſicher nachzuleſen. Beim ſtillen Rechnen dürfen weder Lippen noch Finger ſich bewegen; das Reſultat iſt auf Commando niederzuſchreiben. Beim Zeichnen iſt vor Beginn des Unterrichts das Material zu prüfen, das Plaudern und Umſehen zu verpönen; beim Turnen iſt auf ſtramme Ordnung zu halten und keinerlei Ordnungswidrigkeit zu dulden ꝛc. In Summa: Der Lehrer thue Alles, was das Zuſammenleben und den Unterricht fördern, und verhindere Alles, was ſie ſtören könnte.

Wo der Lehrer ſo conſequent auf Ordnung und Pünktlichkeit hält, da bildet ſich beim Schüler ein Sinn für Reinheit, Schönheit, Ordnung und Geſetzmäßigkeit, der nicht nur für die Erreichung des Schulzweckes die beſte Garantie bietet, ſondern für's ganze Leben wohlthätig wirkt; denn ſo gewöhnte Kinder werden einſtens auch ordnungsliebende, pünktliche Menſchen und brauchbare Glieder der Gemeinſchaften, in die ſie ſpäter eintreten.

c. **Die ſittliche Gewöhnung.** Durch die ſittliche Gewöhnung ſoll der Schüler zum freien Gehorſam, zu einem ſittlichen Leben erhoben werden, in welchem er, den höchſten ſittlichen Ideen folgend, all ſein Thun in freier ſittlicher Geſinnung vollbringt. Wo zwiſchen der idealen Einſicht und dem Willen ſolche Uebereinſtimmung exiſtirt, da iſt Tugend; wo der Wille allen Reizungen und Lockungen zum Trotz das dennoch ausführt, was der rechten Einſicht entſpricht, da iſt innere Freiheit; und wo ſtets eine ſolche Gemüthsverfaſſung und ein ſolches Geſammtſtreben ſich offenbart, da iſt ſittliche Charakterfeſtigkeit. Dies höhere Ziel läßt die Schuldisciplin ſchon bei der phyſiſchen und geſelligen Gewöhnung nicht aus den Augen, obgleich ſie nur Durchgangsſtufen für die ſittliche Gewöhnung bilden. Ebenſo

bereitet der Unterricht die ſittliche Bildung vor und unterſtützt ſie ſtetig. Bei der einheitlichen Natur des Menſchengeiſtes nimmt der rechte geiſtbildende und erziehende Unterricht für ſich auch den ſittlichen Willen vielfach in Anſpruch; denn die Aufmerkſamkeit iſt, wenn auch einerſeits von der Perſon des Lehrers, anderſeits doch von dem Willen des Schülers bedingt. Aufmerken iſt ſchon eine ſittliche That, Aufmerkſamkeit eine Tugend. Nun läßt ſich aber das Wollen des Guten gar nicht denken ohne die Erkenntniß deſſelben. Gerade aber die Einſicht hat der Unterricht durch Verarbeitung des dargebotenen Wahrheits- und Wiſſensſtoffes zu bilden und den Gedankenkreis zu erweitern und zu läutern, damit der Zögling die Dinge der Welt und die Verhältniſſe, in denen er lebt, nach ihrem Werthe richtig ſchätzen lerne und damit die rechten Neigungen, Vorſtellungen, Begriffe und Grundſätze in ihm entſtehen, welche den böſen Trieben und Neigungen kein Aufſtreben geſtatten. Sollen die ſittlichen Grundſätze dem Zöglinge aber zum ſittlichen Geſetze, zum Gewiſſen, ſoll die reine Liebe zum wahrhaft Guten die Richtſchnur ſeines Handelns werden, ſo muß einerſeits der Erzieher das Sittengeſetz in ſeiner Perſon darſtellen, anderſeits der Zögling aber auch auf die Stimme hören, welche ihren Ausgang über dem Erzieher und in ihm nur ihren Durchgang hat, auf das göttliche Geſetz. Denn „ſoll der Menſch für ſein irdiſches Daſein eine unerſchütterliche Stütze ſeines Friedens, ein unwandelbares Ideal ſeiner Moralität, eine helle Leuchte ſeines Geiſtes erhalten, ſo müſſen wir ihn zu ſeinem Schöpfer hinführen und mit dem Anker des Glaubens ausrüſten". (Dittes.) So gehen denn dieſe Drei immer zuſammen: *Erkenntniß* des Rechten und Guten, *Freiheit des Willens*, es zu vollbringen, in dem Verhältniß, in welchem wir uns über die Macht des blinden Naturtriebes erhoben haben, und *Verantwortlichkeit* für unſer Thun und Laſſen. Welches iſt nun die Aufgabe der ſittlichen Gewöhnung, wenn ſie ſittliche Freiheit und Charakterfeſtigkeit anſtrebt?: Der Kampf gegen alle Untugend, die Förderung aller Tugend. Da gilt es alſo nicht nur zu verhüten, zu hemmen und niederzuhalten die dem Jugendalter eigenen Fehler, wie: Unbedachtſamkeit, Vergeßlichkeit, Leichtſinn, Nachläſſigkeit, Muthwillen, Unordnung, Ungeduld, Zerſtörungsſucht, Unreinlichkeit, Geſchwätzigkeit, Ausgelaſſenheit ꝛc., ſondern auch energiſch zu kämpfen gegen die Fehler des Gemüths, welche eigentliche Verſtöße gegen die ſittlichen Vorſchriften ſind, als: Eigenſinn, Ungehorſam, Lüge, Betrug, Angeberei, Unverträglichkeit, Unhöflichkeit ꝛc. Zu dieſer negativen muß aber auch die poſitive Sittengewöhnung treten und allen den Tugenden Raum geſchafft werden, welche in dem ſittlich-religiöſen Charakter gleichſam als Grund- und Eckpfeiler hervorragen. Wir rechnen hiezu: Gottesfurcht und Liebe zu Gott, Vaterlandsliebe, Gehorſam, Gewiſſenhaftigkeit, Selbſtbeherrſchung, Wahrhaftigkeit, Wohlanſtändigkeit, Keuſchheit, Höflichkeit, Beſcheidenheit und Dienſtfertigkeit ꝛc. Die poſitive und negative Seite der ſittlichen Gewöhnung werden in der Praxis einander vielfach begleiten, neben- und miteinander wirken, ja bisweilen in einander fließen, da man kaum zum Gehorſam, zur Wahrhaftigkeit, Wohlanſtändigkeit wird ermahnen können, ohne vor derem Gegentheil zu warnen, und umgekehrt. Wir halten daher die poſitive und negative Sittengewöhnung nicht weiter auseinander und beſprechen nur in Kürze, wie zu den obengenannten Tugenden hinzuleiten iſt. — Aus der *Gottesfurcht* und *Liebe zu Gott*, zu welchen eine lebendige Gotteserkenntniß führt, entwickelt ſich die

ganze Reihe der übrigen Tugenden. Daher ſuche der Lehrer durch ſeinen geſammten Unterricht den Schüler zur Erkenntniß Gottes und der ewigen Wahrheiten zu führen, lehre ſie, um Gottes Segen zu beten und für ſeinen Schutz zu danken, mache ſie auf Gottes Werke und Gaben in der Natur und Menſchenwelt aufmerkſam, leite ſie zur Selbſtprüfung an, zur Bethätigung der Eltern- und Nächſtenliebe und zeige ihnen, daß er ſelbſt in der That Gott über alle Dinge fürchte und liebe.

An die Gottesfurcht reiht ſich die Vaterlandsliebe, wozu die Schule triebfähige Keime einſenken kann, wenn ſie auch erſt im Jüngling und Mann zur vollen Innigkeit und Stärke reifen. Da gilt es zuvörderſt, in der Schule edlen Gemeinſinn zu pflegen, die Schüler mit den Eigenthümlichkeiten und Schönheiten des Vaterlandes, mit ſeiner Geſchichte und den Großthaten ſeiner Väter und Helden im Unterrichte, ſowie ſpeciell an den patriotiſchen Feſttagen bekannt zu machen, beſonders aber den Schülern ſelbſt vorzuleuchten mit einem ſich lebendig bethätigenden patriotiſchen Gefühl. Der Gehorſam, die Grundtugend, in welcher Paulus die ganze Sittenlehre für Kinder zuſammenfaßt, ſoll auf der Stufe der ſittlichen Gewöhnung zur herzlichen Bereitwilligkeit werden, den Eigenwillen der beſſeren Einſicht unterzuordnen. Die Pflege des Gehorſams iſt zugleich die beſte Schule der Gewiſſenhaftigkeit, die es darauf abſieht, daß der Schüler das Böſe flieht und das Gute thut, nicht bloß um der äußern Folgen, ſondern um des Gewiſſens willen. Aber des Lehrers gewiſſenhafte Pflichterfüllung in allen Dingen muß als nachahmungswürdiges Beiſpiel den Schüler zu Gleichem reizen. Die Selbſtbeherrſchung ſoll dem ſtürmiſchen Heer der Leidenſchaften Schweigen gebieten, die Trägheit zu Fleiß und Anſtrengung ſtacheln, den fleiſchlichen Lüſten und Gedanken, Worten und Werken widerſtehen, eigenes und fremdes Gut in Ordnung halten und achten. Auch hier iſt das Beiſpiel des Lehrers das beſte Disciplinarmittel. Eine Hauptaufgabe der ſittlichen Gewöhnung iſt die Pflege der Wahrhaftigkeit, die ſich nicht bloß im eigentlichen Worte, ſondern im Meiden alles bloßen Scheins beweiſt und es in Wort und That auf Weſen und Wahrheit anlegt. Ein wahrhaftiger Sinn, ein wahrheitliebendes Gemüth iſt wie der geſchliffene Spiegel, der jeden Einblick wahr und wirklich zurückgibt, iſt wie ein eherner Schrein, dem man ſein Beſtes anvertrauen kann. Wahrhaftigkeit und Redlichkeit ſind die Eigenſchaften, die wie keine andern die Grundbedingungen zum Gedeihen eines jeden Erziehungswerkes bilden, ohne die kein guter Einfluß auf den Zögling möglich, keine Hoffnung auf Erfolg denkbar iſt. Der Wahrhaftigkeit gegenüber ſteht das große Laſter der Unaufrichtigkeit und Lüge. Sie iſt die Nichtübereinſtimmung der Worte des Mundes mit den Gedanken des Herzens, ein Verhüllen der Wahrheit zum Zweck der Täuſchung und eine der am ſchwerſten zu beſiegenden Untugenden, namentlich in der Zeit des Knabenalters. Sie äußert ſich als Verſtellung im Ausweichen gegenüber dem nach Wahrheit forſchenden Blick oder Wort, im Verbergen der Wahrheit und im Behaupten der Unwahrheit. Die pſychologiſche Urſache der Lüge kann in der allzulebhaften Fantaſie des Kindes, in Leichtſinn, Zerſtreutheit und Unüberlegtheit, in Ehrgeiz, Eigennutz und Gewinnſucht, oder in Argliſt und Bosheit begründet liegen; anderſeits können auch die Fehler der praktiſchen Erziehung die Schuld an der Lügenhaftigkeit der Kinder tragen, wenn z. B. die Eltern es ſelbſt mit der Wahrheit nicht genau nehmen oder die Kinder mit

Haus- und Nothlügen geradezu an das Lügen gewöhnen, wenn die Umgebung dem lügenhaften Kinde ſtatt Abſcheu gar eine Art Wohlgefallen bezeigt. Ebenſo nachtheilig iſt eine zu große Leichtgläubigkeit, ein unnöthiges Fragen und Mißtrauen, ſowie allzugroße Strenge und Härte gegenüber den Kindern. Wie iſt nun jenen in der Kindesnatur ſich geltend machenden Neigungen und Verſuchungen zur Lüge entgegen zu wirken? — Sprudeln aus allzulebhafter Fantaſie neben allerlei Bildern auch Spiel- und Scherzlügen hervor, ſo ſehe man ruhig zu, ſo lange es beim Spielen und Scherzen bleibt. Tritt hingegen eine böſe Abſicht irgendwie und wo an den Tag, ſo mache man dem Spaß mit ernſtem Ton ein Ende und fordere die Wahrheit. (Ueberhaupt keine Erhitzung der Fantaſie.) Kinder, die aus Leichtſinn und Zerſtreutheit lügen, müſſen zunächſt an Ordnung und Ueberlegung in ihrem Denken, Reden und Handeln gewöhnt werden; auch laſſe man ihnen einmal die Folgen ihres unordentlichen und zerſtreuten Weſens fühlen. Von dem Lügen aus Ehrgeiz wird das Kind durch ſtete Gewöhnung an Beſcheidenheit, Anſpruchloſigkeit und Redlichkeit am meiſten zurückgehalten. Man lobe nicht zu viel und dulde kein heimliches Zutragen und übles Nachreden. Auch gegen Lügen, die aus Gewinnſucht und Eigennutz ſtammen, hat ſich die Disciplin meiſt vorbeugend und bewahrend zu verhalten. Darum vermeide man ein zu oftes Belohnen, lege den Kindern nahe, daß das mit Fleiß und treuer Arbeit erworbene Gut einen höhern Werth beſitzt, als das auf unrechten Wegen erlangte, man trete allen Keimen und Spuren von Luſt an betrügeriſchen Mitteln zu gewinnſüchtigen Zwecken, allen kleinen Schachergeſchäften, Geldſpielen ꝛc. beſtimmt entgegen und ahnde derartige Verirrungen aufs ſtrengſte. Dem Lügen aus Argliſt und Bosheit gegenüber iſt ein Anhalten zu freundſchaftlicher Liebenswürdigkeit, Gefälligkeit, Nachgiebigkeit, Eintracht und offenherzigem Sinn, ſowie eine vertrauens- und liebevolle Behandlung am rechten Platze. Zänkiſches Gerede und unverträgliches Necken ſind ebenſowenig zu dulden, als häßliches Anklagen. Letzteres iſt der Jugend ſelbſt ein Greuel. Soll der Disciplin nicht die Schuld der Lügenhaftigkeit der Kinder zugemeſſen werden, ſo ſtehe der Lehrer ſelbſt zu jeder Zeit und an jedem Ort in der Wahrheit, ja er nehme nicht bloß ſich, ſondern ſeine ganze Umgebung, ſeine Familie und die Schülergemeinſchaft in ſtrenge Zucht der Wahrheit. Das Kind ſoll merken, daß „Wahrheit über Alles“ geht und keine Verlegenheit ſo groß ſein könne und dürfe, um ſich durch dieſelbe in die noch größere Schande der Unwahrhaftigkeit ſtürzen zu laſſen. Er heiße darum nie eine Aeußerung gut, wenn ſie nicht ſtrenge auf Wahrheit beruht, er ſei nicht leichtgläubig und laſſe ſich nicht täuſchen. Beſonders hüte er ſich, durch die Art des Ausforſchens und Verhörens oder durch übermäßige Zumuthungen den Schüler zur Lüge zu treiben. Wenn endlich das Kind Vergehen und Fehler nicht verheimlicht, ſondern offen geſteht, ſo übe er Milde und bezeige freundliche Rückſichtnahme, damit es den Muth gewinnt, auch in ſchwereren Fällen die Wahrheit zu bekennen. Sucht es aber ſeinen Fehltritt zu leugnen, ſo ſtrafe er unerbittlich, damit es erfahre, daß das Vergehen durch die Lüge ſich nur noch ſteigere. Jede Strafe aber, ſei ſie Tadel, Ehrenſtrafe oder körperliche Züchtigung, ſoll von dem Ausdruck innerlichen Abſcheu's vor dem Laſter der Lüge einem boshaften und frechen Lügner gegenüber begleitet ſein. — Zur Strafe muß aber auch die Heilung kommen und um ſo beharrlicher verſucht werden, je tiefer die Sünde wurzelt. Das erſte Mittel hiezu iſt, den ſittlich Kranken, denn ein

solcher ist der Lügner (wenn auch nicht Jeder, der gelogen hat, schon ein Lügner genannt zu werden verdient), in ernsten stillen Augenblicken auf sein Unrecht mit kurzen aber kräftigen, zur Selbstprüfung auffordernden Ermahnungen und Warnungen hinzuweisen und auf den Werth eines guten Namens aufmerksam zu machen. Sodann bedenke der Lehrer immer, daß das Laster der Lüge nicht ausgerottet werden kann, ohne daß die Reinigung des Herzens erstrebt und erzielt wird. — Der sittlichen Gewöhnung liegt auch die Pflege der Wohlanständigkeit ob, welche der auf innerer Sittlichkeit beruhende Ausdruck der Achtung und Ehrerbietung gegen die Mitmenschen wie gegen sich selbst ist. Da nun bei Schülern sich nicht voraussetzen läßt, daß ihr äußeres Verhalten schon durch ihr Inneres regulirt wird, so ist gleichzeitig auch von Außen nach Innen zu wirken, wie das schon bei der physischen und geselligen Gewöhnung besprochen wurde. Bei der sittlichen Gewöhnung erwächst dem Lehrer die Aufgabe, über alles Wohlanständige die Schüler zu belehren, den Sinn für alles, was schön ist, lieblich und wohl lautet, anzuregen, seinen tiefen Abscheu vor der Rohheit zu äußern und sie zu strafen, vor allem aber in seiner Person und Haltung ein Muster edler Wohlanständigkeit zu geben. Im weiteren Sinn gehört zur Wohlanständigkeit auch die Schamhaftigkeit, diese zarte Wächterin der Unschuld, welche in der zarten Scheu vor allem, was der Keuschheit entgegen ist, besteht. Sie ist zu wecken und zu nähren durch Belebung der Gottesfurcht, Schärfung des Gewissens (Reinhaltung und Abhärtung des Körpers) und treue Wachsamkeit. Auch die Höflichkeit und Bescheidenheit gehören hieher. Beide Tugenden sollen besonders die Jugend zieren. Die Höflichkeit hat nur sittlichen Werth, wenn sie auf wahre Achtung der Menschenwürde und auf ungeheucheltes Wohlwollen gegründet ist, während die Bescheidenheit aus dem Bewußtsein der Unvollkommenheit entspringen muß. Zur Einübung dieser Tugenden bietet sich dem Lehrer, sowohl was das Verhalten der Schüler ihm gegenüber, als ihr Verhalten unter sich, sowie gegen die Erwachsenen überhaupt anbetrifft, vielfache Gelegenheit. Ebenso gibt das tägliche Zusammenleben genügenden Anlaß, die Tugenden der Dankbarkeit, Gefälligkeit und Dienstfertigkeit, der Nächstenliebe und Barmherzigkeit zu üben oder ihre Uebung zu empfehlen, denn die liebende Rücksicht auf Andere fordert, auch zu suchen, was des Andern ist, sich selbst unartigen Mitschülern gegenüber verträglich, freundlich, versöhnlich und zuvorkommend zu erweisen. Endlich fordert die Demuth, sich nicht an Andern zu messen, sondern an der eigenen Aufgabe, sich nicht an seinen Leistungen zu spiegeln, wie man es schon so herrlich weit gebracht, sondern an seinem Ideale, nur sich um so ernstlicher „strecken nach dem, das da vornen ist". (Strebel, Schmid, Encyclopädie VIII.) — Wollten wir alle die hier genannten und nicht genannten sittlichen Tugenden, wie sich dieselben unter der pflegenden Hand des Lehrers herausgestalten sollen, in's Einzelne gehend besprechen, so würde uns dies zu weit führen. — Es genügt schon, noch einmal mit allem Nachdruck hervorzuheben, daß die Schuldisciplin beständig auf die Bildung, Veredlung, Stärkung und Bewahrung des ganzen sittlichen Menschen Bedacht nehmen muß.

Da die sittliche Gewöhnung den Schüler zum freien Gehorsam, zur inneren Freiheit führen soll, so erübrigt nur noch, die Schuldisciplin unter dem Gesichtspunkte der Freiheit zu betrachten. Im Schulleben steht der Schüler zumeist unter der gesetzlichen Zucht. Soll dieselbe nicht zur Herrschaft des todten

Buchstaben führen, so muß auch das Element der Freiheit belebend, veredelnd und ergänzend hinzutreten. Nun glauben wir zwar, im Verlauf unserer Darlegung genugsam hervorgehoben zu haben, daß das gesetzliche Leben selbst von der Freiheit durchdrungen sein müsse, daß der Zwang nicht tödten, nicht barbarisch sein dürfe und daß die *Liebe* der Leitstern der Disciplin zu sein und zu bleiben habe, wenn anders eine *sittliche Atmosphäre* in der Schule, ein *guter Gemeingeist* unter den Schülern entstehen soll. Nicht weniger haben wir verschiedenen zwischen das gesetzliche Schulleben hineinfallenden Momenten der Freiheit, wie den Zwischenpausen, patriotischen Festtagen ꝛc. das Wort gesprochen. Und doch müssen wir hier noch einiger Momente gedenken, welche dem gleichmäßig dahinfließenden Schulleben neuen Zauber verleihen, einen Born der Freude und des frischen fröhlichen Muthes öffnen und das Band der Liebe zwischen Lehrer und Schüler fester knüpfen. „Liebe aber ist des Gesetzes Erfüllung."

Nennen wir das zuerst, was das Poetischste im Schülerleben, das eigentliche Ideal von Schülerglück ist, die *Ferien*. Auf sie freuen sich auch die besten und fleißigsten Schüler. Das Freiheitsgefühl offenbart sich hier in der unschuldigsten Gestalt. Innerhalb der Ferien kann jeder Schüler seinen Lieblingsneigungen nachgehen, nach seiner Art zeichnen, lesen, schreiben, kann Wald und Feld durchstreifen ꝛc. Schließlich wird dies der Schüler auch satt, und gerne kehrt er wieder zurück zur strengen Arbeit und Disciplin der Schule. Eben solche Lichtpunkte im Alltagsleben der Schule sind die *Schulfeste*, mit denen die Schule des Mittelalters viel freigebiger war. Beispielsweise nennen wir von jenen mittelalterlichen Schulfesten das Gregoriusfest, die Maigräfenfahrt oder das Maienfest, das Ruthenfest. Wenn von den Festen, womit eine längst begrabene Zeit das Moment der Freiheit und Poesie in das Schulleben zu bringen wußte, wenig mehr übrig und das Verschwundene nicht zu bedauern ist, so sollen doch auch unsern Schülern solche Lichtpunkte nicht fehlen, welche das Einerlei der geistigen Arbeit und gesetzlichen Zucht angenehm unterbrechen; die Sonne der Freude soll ein oder zweimal im Jahre auch recht hell in unsere Schulen scheinen. Derselbe Gedanke beseelte Salzmann, als er in seinem Kartoffelfest, Plünderfest u. dgl. seinen Schülern ein Gaudium bereiten wollte, derselbe Gedanke setzt sich in neuer Weise fort in den localen Schulfesten, die als Maifeste ꝛc. noch vielfach üblich sind. Besonders auch die patriotischen Gedenktage, der Tag von Sedan, des Landesherrn und des Kaisers Geburtstag sind als solche Festtage von der Schuldisciplin zu berücksichtigen. — Das Moment der Freiheit muß sich endlich auch in der *Individualität des Lehrers und Schülers* geltend machen dürfen. Der Erstere darf deshalb nicht gehindert sein, den Ton anzugeben, der ihm selbst gegeben ist. Er muß auch mit Humor, der natürlich auf sittlichem Boden zu fußen hat, und mit heiterem Scherz die Stimmung auffrischen dürfen, wodurch er nur den Schülern menschlich näher tritt. Letztere müssen hingegen in der Arbeit, in freiwilliger Hilfeleistung ꝛc. nach ihrer Art in gewissen Grenzen frei handeln dürfen. Wo das ist, entsteht ein guter, ein *sittlicher* und *freier* Geist in der Schule.

Das wären die drei Stufen im Gange der Schuldisciplin, welche, vom Sinnlichen zum Geistigen aufsteigend und sich immer gegenseitig ergänzend, mit den besprochenen Mitteln den Schüler auf eine solche Tugendhöhe erheben sollen, von welcher aus er mit freiem Blick und festen Willen nach weiteren

Zielen ſchauen kann. Dieſe ſchwere Aufgabe weiſt nochmals auf die große Wichtigkeit der Lehrerperſönlichkeit hin, welche Anfang und Ende einer guten Schuldisciplin ſein ſoll.

Stellt nämlich der Lehrer in ſeinem ganzen Weſen einen ſittlichen Menſchen mit feſtem Charakter dar; ſorgt er ſtets mit väterlichem Sinn für das leibliche Wohl ſeiner Schüler; führt er ſie mit Ernſt und Milde zu geſetzlichem und ordentlichem Verhalten; lehrt und nährt er die Tugend, bekämpft und verwehrt er die Untugend mit der Strenge, welche der Sonnenblick der Liebe mildert: ſo wird die Schule eine glückliche Heimſtätte, ein Paradies für die Kleinen, an welches ſie ſich noch in ſpäteren Zeiten mit Dank und Liebe erinnern. Wo aber die Kinder im Lehrer kein Ideal finden, wo der Lehrer keine Geduld, keine Liebe, keinen Ernſt, keine Aufopferungsfähigkeit für ſeine Schüler beſitzt: da fehlt die ſtarke Eiche, an der die jungen Geiſter zur Tugendhöhe empor klimmen können.

„Epheu und ein zärtlich Gemüth
Heftet ſich an und grünt und blüht;
Kann es weder Stamm noch Mauer finden,
Muß es verdorren und muß verſchwinden."

(Goethe.)

Zur Ueberſicht des Vorgetragenen möge das nachſtehende Schema dienen:

Erziehung.

- A. Familienerziehung.
- B. Schulerziehung.
  - A. Schulunterricht.
    - I. Weſen und Zweck der Disciplin.
      - 1. In Bezug auf den Schulzweck.
        - a. Begriff, Zweck, Aufgabe.
        - b. Niedere } Sphäre der
        - c. Höhere } Disciplin.
        - d. Schwierigkeit der Disciplin.
      - 2. In Bezug auf den allgemeinen Lebenszweck.
        - a. Schule und Haus.
        - b. Die Schule und die übrigen Faktoren.
        - c. Grenzen der Disciplinargewalt.
    - II. Mittel der Disciplin.
      - 1. Allgemeine
        - a. Die beiſpielgebende Perſönlichkeit des Lehrers.
        - b. Autorität u. Liebe.
        - c. Der Unterricht.
      - 2. Beſondere
        - a. Aufſicht und Verhütung.
        - b. Gewöhnung.
        - c. Beſchäftigung.
        - d. Gebot und Vorſchrift.
        - e. Belohnung.
        - f. Strafe.
  - B. Schuldisciplin.
    - III. Methode der Disciplin.
      - 1. Theoretiſcher Theil.
        - a. Momente der Methode.
        - b. Stufengang der Methode.
      - 2. Praktiſcher Theil.
        - Gewöhnung.
        - a. phyſiſche — Pflege der Geſundheit:
          - aa. Belehrung.
          - bb. Reinlichkeit.
          - cc. Luft.
          - dd. Temperatur.
          - ee. Bewegung und Ruhe.
          - ff. Schonung der Sinne.
          - gg. Vorſorge bei Krankheiten.
        - b. geſellige — Pflege der Ordnung:
          - aa. im Raum.
          - bb. in der Zeit.
          - 1. vor dem Unterricht.
          - 2. bei Schulanfang.
          - 3. in den Zwiſchenpauſen.
          - 4. beim Schluß.
          - 5. während des Unterrichts.
        - c. ſittliche — Pflege der Tugend:
          - aa. Gottesfurcht.
          - bb. Patriotismus.
          - cc. Gehorſam.
          - dd. Selbſtbeherrſchung.
          - ee. Wahrhaftigkeit.
          - ff. Wohlanſtändigkeit ꝛc.
          - gg. Freiheit.

V. Nachtrag.

Bei allen Völkern des Alterthums finden sich Bestimmungen vor über Zweck, Mittel und Weise der Kinderzucht. Dieselbe war dort allgemein auf Furcht und Strafe gegründet. Auch im Mittelalter, in welchem das Princip der Weltentsagung herrschte, war dies noch der Fall. In den damaligen Schulen regierte der Stock mit Allgewalt, Fasten und Kasteiungen gehörten zu den Schulstrafen. Mit der Reformation begann auch in der Schulzucht sich ein humanerer Geist zu offenbaren. Luther selbst spricht gegen die unmenschliche Zucht. Trotzendorf, der praktisch die Ehre zum Princip der Zucht zu machen sich bestrebte, ward in dieser Richtung überboten durch die Jesuiten, welche dieses Feld in ungerechtfertigtem Maße anbauten. Das damit verbundene Spionirsystem und die Forderung unbedingten Gehorsams führten zu einer geistigen Tyrannei, welche alle Jugendlust und jedes bessere Gefühl ertödtete und das Recht der Individualität vernichtete. Auf einen richtigeren Standpunkt stellte sich der den Pietisten verwandte große Comenius, welcher Pflanzung christlicher Zucht als ein Werk der Liebe und Weisheit bezeichnet, das nur allmählich eine Besserung herbeiführen kann, den Schüler zur freiwilligen Pflichterfüllung anleiten und Ruthe und Backel überflüssig machen soll. Francke hält das Gebet für das wichtigste Zuchtmittel. Da seine geistlosen Nachtreter aber die Kindesnatur völlig verkennen und die Jugend durch das einseitig religiöse Princip zu einem freudelosen Dasein verurtheilen, so drückt ihnen die durch die Regungen des kindlichen Eigenwillens bereitete Täuschung Stock und Ruthe zum zu häufigen Gebrauche wieder in die Hand. Da deckt Rousseau die Verkehrtheiten der unnatürlichen Erziehung auf, bringt das Recht der Subjectivität gegenüber dem Objectiven und Historischen zur Geltung, fordert und zeigt, daß bei der Zucht der Natur des Kindes entsprechende Mittel in naturgemäßer Weise zur Anwendung kommen müssen. Seine Ideen suchen die Philanthropisten mit allem Ernste zu verwirklichen. Setzen sie der Einseitigkeit der körperlichen Zucht auch die einseitige Anfeuerung des Ehrgefühls gegenüber, welche beklagenswerther Laxheit in der Zucht die Wege bahnte, so machen sie im Streben nach menschlicher Glückseligkeit doch die Schulen zu heiteren Sitzen der Gesundheit und des Frohsinns und werden liebevolle Väter und Freunde der Zöglinge. Ihre humanen Bestrebungen spiegeln sich auch in den aus dieser Zeit stammenden, meistens trefflichen Vorschriften über die Zucht, welche einen wesentlichen Fortschritt bekunden. Aber erst an der Grenze des 18. und 19. Jahrhunderts, als Pestalozzi den in der Menschennatur liegenden Trieb entwickeln, von der Anschauung zur Erkenntniß, zur Selbstthätigkeit und durch diese zur Selbstständigkeit erheben wollte und als Hauptantriebe zum Guten und Rechten weder die Furcht, noch die Strafe, sondern das Wohlwollen und die Liebe bezeichnete: erst da tritt eine große Veränderung zwischen Unterricht und Schulzucht ein. Die bisherige Lernschule soll zu einer Denkschule, der ganze Gedankenkreis des Schülers soll gebildet werden, der Unterricht anregend, erziehend wirken, d. h. die rechte Gesinnung schaffen, die Zucht aber den Unterricht unterstützen und in der Handlung, im Thun des Guten üben. Beide, Zucht und Unterricht gehören zusammen, die Zucht wird Schuldisciplin. Es ist der Mühe werth, einzelnen Aussprüchen hervorragender

Pädagogen der Neuzeit nachzugehen, um die gegen früher veränderten Anschauungen über Schuldisciplin zu constatiren.

So sagt Schleiermacher: „Strenge Regelmäßigkeit, verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung der Zuchtmittel ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gesinnung haben muß. Es muß hier als Canon aufgestellt werden, daß alle rectificirende Thätigkeit vermieden werden kann, wenn die unterstützende Thätigkeit zur rechten Zeit geübt ist. Die körperliche Strafe muß auch aus der Volksschule verschwinden; man kann es als einen Maßstab ihrer sittlichen Fortbildung ansehen, in wieweit sie die körperlichen Strafen entbehren kann, ohne daß darunter die Ordnung leidet; nur insofern sich in der Volksschule der Charakter des Gemeinwesens als Gesetzlichkeit abspiegelt, gehören Gesetze und Strafen zusammen." — Jean Paul Richter sagt den Eltern: „Strafe falle nur auf das schuldige Bewußtsein und Kinder haben anfangs, wie Thiere, nur ein unschuldiges. Die Ruthe wenden wir schlecht an, wenn wir sie hernach zum Stock verdichten lassen. Jene sollte diesen entbehrlich gemacht haben. Sogar die Ruthe sollte nur als Paradigma und Thema der Zukunft gebraucht werden, wonach die bloße Drohung predigt und zurückweist.") — Stephani: „Um den Menschen dahin zu bringen, daß er seinen Willen nach dem Sittengesetze und den Regeln der Klugheit zu leiten in den Stand gesetzt wird, muß die Schulzucht dahin reformirt werden: a) Man halte auch das Kind für einen ganzen und nicht für einen $^3/_4$ oder $^7/_8$ Menschen und behandle es nur als ein freies Wesen. b) Die Sittlichkeit soll dem Menschen weder eingeprügelt, noch durch Aufregung der Ehrliebe in ihm erzeugt werden, sondern sie soll Frucht der Freiheit und der innern Anerkenntniß ihres eigenen Werthes sein. c) Ein sittlicher Sinn kann der Jugend nicht sowohl gelehrt, als ihr vielmehr eingeübt werden. d) Die Schule werde nicht bloß als eine Lehranstalt, sondern auch für ein sittliches Gymnasium, als eine Vorschule zum sittlichen Leben für die bürgerliche Welt angesehen." — Sailer: „Werdet selbst besser, bald wird's auch mit der Jugend besser sein. Der Lehrer sei Allen Alles, den Kindern ein Kind, um sie zu Männern zu bilden. Er wisse strafender Ernst zu sein, wo er Lüge, Diebstahl, Bosheit entdeckt, und erheiternde Liebe, wo der Fleiß keines andern Spornes und die Ordnung keines strafenden Zügels bedarf; regiere die Besseren durch Blicke, die Schlechteren durch Verweise, die Schlimmsten durch Strafe; dulde keine Unreinlichkeit an den Kindern und schone die Schamhaftigkeit, wecke den Wetteifer und unterdrücke die lobhaschende Eitelkeit .... er stelle ihnen das Gute an dem Bilde seines Lebens dar und lasse sie nach vollbrachtem Tagewerk ihrer munteren Jahre froh werden und nie auf den Einfall gerathen, als wenn der Schulmeister — Zuchtmeister wäre." — Herbart zerlegt, wie schon früher gesagt, die erziehende Thätigkeit in Regierung, Unterricht und Zucht. Die Regierung hat die Kinder in Schranken zu halten, der Unterricht die Einsicht zu vermitteln, die Zucht den sittlichen Charakter zu bilden. — Harnisch nennt die Schuldisciplin Schulzucht und als Züchtigungsmittel: Beschämung, Absonderung, Entziehung von Rechten und Genüssen, unmittelbare Belegung mit unangenehmen Dingen, als Nacharbeiten, Einsperren ꝛc. und körperliche Züchtigung, welche nur in mäßigen Streichen auf den Rücken oder das Gesäß bestehen soll." — Diesterweg schreibt in seiner ersten pädagogischen, 1820 erschienenen Schrift: Ueber Erziehung überhaupt

und über Schuldisciplin insbesondere: „Hauptmittel der Erziehung ist der Unterricht, der strenge Unterricht, dann die That oder das Exempel und endlich die Disciplin, ohne welche keine Gemeinde, kein Haus, kein Staatswesen, keine Schule gedeiht.“ Dieses treffende Wort des unvergeßlichen Pädagogen haben wir als Motto dieser Abhandlung mit vorgesetzt. In einem Aufsatze in den „Rheinischen Blättern“ von 1830 klagt Diesterweg über die Ausgelassenheit und Zuchtlosigkeit der Jugend; er hält eine angemessene und consequente Zucht zum Gedeihen der Schule für nothwendig. „Doch müsse“, sagt er, „unter den Kleinen Heiterkeit und Frohsinn vorherrschend sein. Das heitere Kind lerne doppelt, und nur das gehe ins Leben über, was man fröhlich lerne. Durch körperliche Züchtigung sei noch nie ein Kind ein guter Mensch geworden. Deshalb müsse der Lehrer darnach streben, des Stockes ganz entbehren zu können. Körperliche Strafen seien im Hausregiment viel zulässiger als in der Schule. Wehe der Schule, in welcher der Stock regieren muß, aber wehe auch derjenigen, in welcher er nie und nirgend die ultima ratio sein darf.“ — Gräfe bestimmt die Schulzucht als diejenige Thätigkeit der Schulerziehung, durch welche die Schüler zur Frömmigkeit, zum Gemeingeiste und zu einem praktischen Sinne gewöhnt werden sollen, so lange sie nicht im Stande sind, sich selbst mit Einsicht und Selbstthätigkeit dazu zu bestimmen. Die Mittel der Zucht sind: Gesetze, Gebote, Erinnerung und Ermahnung, Drohung, Strafe und Belohnung. Durch die Schulzucht soll die Freiheit des Schülers nicht unterdrückt werden; nur die Willkür soll sie überwältigen und die Selbstsucht beschränken, den Willen aber in seiner Richtung zum Vernünftigen und Guten stärken und die Freiheit in ihrer Entwicklung befördern.

Aus den angeführten Citaten geht zur Genüge hervor, 1) daß die Schuldisciplin gegen früher ganz entschiedene Fortschritte zur Humanität machte, und daß zweitens der Begriff derselben sich allmählich bestimmter herausgestaltete. Verschiedene Pädagogen haben dieses Feld, das wir in vorliegenden Blättern wohl in allen seinen einflußreichsten Momenten überblickt, theoretisch weiter bearbeitet, in neuerer Zeit oft auch nur berührt. Neben Artikeln verschiedener pädagogischer Fachblätter und verschiedenen pädagogischen Werken lagen dem Verfasser bei Abfassung dieser Schrift, sowie bei der Bearbeitung seiner „Disciplin der Volksschule“ besonders nachfolgende literarische Hilfsmittel vor: Diesterweg, Rhein. Blätter. 1830. — Dittes, Erziehungslehre. — Dittes, Methodik der Volksschule. — Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin. — Fröhlich, Pädagogische Bausteine I und II. — Hennig, Die ästhetische Bildung in der Volksschule. — Kahle, Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung. — Kehr, Praxis der Volksschule. — Kellner, Aphorismen. — Kern, Grundriß der Pädagogik. — Kruse, Schuldisciplin. — Largadière, Volksschulkunde. — Otto, Gesammeltes und Eigenes. — Palmer, evangelische Pädagogik. — Rein, Pädagogische Studien 1. und 2. Heft. — Rüegg, Pädagogik. — Schmidt, K., Geschichte der Pädagogik. — Schmid, Encyclopädie, VIII. Bd. — Schütze, Schulkunde. — Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. — Zeller, Lehren der Erfahrung. — Zerrenner, Grundsätze der Schuldisciplin. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. — Die Regierung der Kinder. — Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. — Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. — Waitz, Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von Professor Willmann. —

Pädagogiſche Studien.

Herausgegeben von Dr. **Wilhelm Rein**.

18. Heft.

Die
Erziehungsſchule.

Zugleich eine Einführung in die wiſſenſchaftliche Pädagogik.

Gekrönte Preisſchrift.

Von

Dr. Guſtav Fröhlich,

Preuß. Schulinſpector und Rector der Simultanſchulen zu St. Johann a. d. Saar
und zu Jägersfreude.

> Der erziehende Lehrer findet in der Moral und der Pſychologie zwei ſichere Leitſterne; der eine beleuchtet das Ziel, der andere den Weg.

Wien und Leipzig.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur und Lehrmittel-Anſtalt.

Digitized by Google

Druck von Fiſcher & Wittig in Leipzig. 1877.

Vorrede.

Eine langjährige Wirksamkeit als Lehrer und Leiter verschiedener größerer Schulanstalten, das eingehende Studium der wissenschaftlichen Pädagogik nach Herbart, Ziller, Stoy, Kern, Willmann, Strümpell u. A. und eigenes längeres Nachdenken und Forschen über das Endziel der Schulen, welche sich nicht eine Fach- oder Berufsbildung zur besonderen Aufgabe gestellt haben, führten mich dahin, die Schulen vom Standpunkte der Erziehung aus, d. i. der absichtlichen und planmäßigen Bildung eines Charakters, aufzufassen, den Unterricht als einen erziehenden zu betrachten, alle Schuleinrichtungen und Thätigkeiten, die Veranstaltungen des Lehrers, ja, das ganze Schulleben als Mittel und Wege zur Bildung eines auf das Wahre, Gute und Heilige gerichteten Charakters anzusehen, und eine mehrjährige Erfahrung lehrte mich, daß die bezeichneten Ideen sich mit Erfolg in die Praxis überführen lassen.

Meine erste Arbeit nach dieser Richtung hin, „der erziehende Unterricht im Lichte der wissenschaftlichen Pädagogik", — reichte ich zu der letzten, von Herrn Moritz Kleinert in Dresden ausgeschriebenen Preisbewerbung ein, und einer von den neun ausgesetzten Preisen wurde auch ihr zu Theil.

Genannte Abhandlung erscheint nun hier als besondere Schrift und zwar mit den zur Entwickelung meiner Ideen und Principien erforderlichen Erweiterungen und Zusätzen.

Eine umfangreichere Arbeit über die Erziehung im engeren Sinne oder die unmittelbare Einwirkung auf die Charakterentwickelung der Jugend, sowie über die den erziehenden Unterricht und die Schulzucht vor Störungen schützende Regierung der Kinder (Disciplin), behalte ich mir noch vor.

Die vorliegende Schrift kann gleichzeitig dazu dienen, den Lehrer auf einem leichten und kurzen Wege in die Hallen der wissenschaftlichen Pädagogik einzuführen, da ich mich bemühte, deren wichtigste Lehren einfach, kurz und faßlich, ohne doch der wissenschaftlichen Strenge und Schärfe etwas zu vergeben, darzulegen. Ich denke, der Leser wird mir dies danken; denn wer einmal in den erhabenen und festen Dom der philosophischen Erziehungslehre eingetreten ist und sich in ihm orientirt und

heimisch gemacht hat, der will in den schwankenden Bauten der Vulgärpädagogik sich nicht mehr recht erbauen und sich nicht mehr an den verkündigten Lehren befriedigt fühlen. Bietet doch in der That die wissenschaftliche Pädagogik ein festes Princip, auf das sie mit Hilfe der exacten Psychologie sicher weiter baut, und gelangt sie so zu scharf bestimmten Lehren und sauberen Begriffen; hier hat also der Lehrer, der Erzieher soliden Boden unter den Füßen. Das Princip ist ferner ein ethisches, und der Unterricht wird konsequent als Hauptfaktor zur Anlegung eines edlen Charakters aufgefaßt und bearbeitet. Die anzuwendenden Mittel: Lehrpläne und Lehrgänge, Methoden und Lehrformen, die Maßregeln der Zucht und der Regierung, alle haben dieses moralische Endziel im Auge und fußen durchgehends auf den Lehren der Psychologie. Anders bei der gewöhnlichen Erziehungslehre. Fast jeder Pädagog oder jeder pädagogische Schriftsteller verfolgt hier ein anderes Princip, wenn er überhaupt ein solches streng durchführt. So wird aufgestellt: Das Princip der vorwiegenden Leibeskultur: „Mens sana in corpore sano“ (Montaigne); — das der Naturgemäßheit: „Der Mensch ist von Natur gut; alle Kultur ist verderblich“ (Rousseau); — ein eudämonistisches Princip: „Beförderung des Glücks und der Brauchbarkeit fürs Leben“ (Philantropen: Basedow, Campe, Salzmann, Wolke); — ein humanistisches: „Wahre Menschlichkeit“ (Humanität, Humanisten: Herder, Niethammer, Lessing u. A.); — ein pietistisches: „Frömmigkeit und Gottseligkeit“ (Spener, Franke, Zinzendorf); — ein theologisches: „Gottähnlichkeit“ (Schwarz) und „Divinität“ (Göttlichkeit) oder Erziehung zum Abbilde des göttlichen Seins (Graser); — ein realistisches und specielle Berufsbildung fürs Leben; — ferner idealistische: „Vollkommenheit und harmonische Ausbildung“ (Niemeyer, Otto, Wiesner); Kraftbildung, allgemeine Menschenbildung (Pestalozzi und seine Schule); Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten (Diesterweg); — ein formales: „Die Erziehung zur Selbstbildung“ (Denzel und Braubach); — ein rationalistisches: „Vernünftigkeit, Aufklärung, Verstandesbildung“ (Krug, Johannsen); — ein positiv christliches: „Herstellung des durch die Sünde verloren gegangenen Ebenbildes Gottes“ (Palmer). Andere Pädagogen stellen noch andere, meist unbestimmte Begriffe als Endziel der Erziehung hin.

Noch schwankender, als die Erziehungsziele sind nun die Erziehungsmittel, weil jedes Lehrbuch sich auf eine andere Psychologie stützt, manches wohl auch ganz dieser Stütze entbehrt. Die meisten setzen in der Psychologie noch die alte Lehre von selbständigen Seelenvermögen voraus, eine Theorie, welche für den Erzieher gänzlich unfruchtbar ist, da sie die Processe des geistigen Wachsthums nicht erklärt, Räthsel schafft, wo keine sind, natürlich Zusammenhängendes zerreißt, da, wo wir Regeln verlangen, uns nur Regellosigkeit zeigt, ja, weil diese Theorie ganz auf einem alten psychologischen Vorurtheile beruht, indem in der Seele nicht selbständige Kräfte und Vermögen, sondern nur Gewebe und Geflechte von Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen, sowie Thätigkeiten und Processe unter diesen Seelengebilden sich finden und die sogenannten Seelenvermögen durch die Untersuchungen der exacten

Psychologie sich nur als leere Allgemeinbegriffe erweisen. Jeder Schriftsteller der Vulgärpädagogik hat so fast seine eigenen Begriffe und seine eigene Terminologie, und, wenn man mehrere derselben studirt, so hat man ganz verschiedene Gedankengebäude, vielfach mit unbewiesenen Behauptungen vor sich; dadurch kann man nur verworren, nicht aber klarer im Geiste werden, man erhält nur Ansichten, keine Gewißheit.

Möge diese Schrift zur weiteren Entwickelung des deutschen Schulwesens und zur wahren Förderung der Jugendbildung mitwirken, sowie dazu beitragen, der wissenschaftlichen Pädagogik mehr und mehr Freunde zu erwerben!

St. Johann a. d. Saar, im September 1877.

Dr. Gustav Fröhlich.

Inhalt.

Seite

Vorrede III

I. Die Erziehungsschule überhaupt, ihre Einrichtung und ihr Segen 1

II. Der erziehende Unterricht 15

1. Werth und Wesen des erziehenden Unterrichts 17

2. Lehrstoff und Lehrform des erziehenden Unterrichts 22

3. Thesen über den erziehenden Unterricht 31

III. Kurze Besprechung der anderen Factoren der Schulerziehung: Regierung, Zucht und Schulleben 32

IV. Unterrichtsbeispiele 34

1. Behandlung eines Märchens 34

2. Behandlung einer biblischen Erzählung 37

I.

Die Erziehungsschule überhaupt, ihre Einrichtung und ihr Segen.

Diese Schrift sucht einen Beitrag zum Aufbau und zur Gestaltung der „Erziehungsschule“ zu geben. Es entsteht nun zuvörderst die Frage, was unter einer solchen Schule zu verstehen sei. Eine Erziehungsschule oder eine erziehende Schule ist, wie bereits in der Vorrede angedeutet, eine solche Anstalt, welche die religiös-sittliche Charakterbildung der Jugend als das Haupt- und Endziel verfolgt und in Hinsicht auf Organisation, Unterricht, Zucht, Disciplin, Geist, Wirken und Leben so beschaffen ist, daß in dem werdenden Menschen vor Allem ein edles Gemüth und ein sittlicher Wille angelegt wird. Man wird also die Jugend durch die Pflege höherer Interessen und die dadurch bewirkte Hemmung der Begierden und Leidenschaften entwildern, den ganzen Gedankenkreis so bearbeiten, daß ihm reine Gesinnung und edles Wollen entsprossen, Gotteserkenntniß und Gottesfurcht in die jugendlichen Seelen pflanzen, sittliche Einsicht und sittliches Urtheil wecken, Musterbilder der Tugend vorführen, die Zöglinge zur Befolgung göttlicher und menschlicher Gebote anhalten, und so Gottes Ebenbild im Menschen herauszubilden suchen, genug, die ganze Anstalt, um mit Herbart zu reden, zu einer beseelten Gesellschaft oder zu einem moralischen Institute erheben, ähnlich, wie seiner Zeit unser Dichter Schiller die deutsche Schaubühne in eine moralische Anstalt umwandeln wollte.

Eine weitere, sich hier nun aufdrängende Frage ist die: ob es nicht richtiger sei, oder ob es wenigstens nicht genüge, die Schule als eine bloße Lehranstalt zu gestalten, als ein Institut, welches allein Wissen und Denken zu pflegen, also durch Unterricht in absichtlicher und planmäßiger Weise nur den Gedankenkreis anzubauen und zu erweitern habe? — Da wir diese Frage entschieden verneinen und vielmehr in der Erziehungsschule die als Ideal zu erstrebende wahre Schule der Zukunft erblicken müssen, so tritt an uns die Aufgabe heran, die Forderung, Erziehungsschulen einzurichten, zu rechtfertigen.

Wohl hat es schon nicht geringen Werth, wenn eine Schulanstalt nur Wissen, Kennen und Können pflegt, Schüler von Kenntniß und Intelligenz heranbildet, wenn sie also eine bloße Unterrichtsanstalt ist; denn diese Resultate dienen dem praktischen Leben, und Thorheit, Stumpfsinn, geistige Blindheit und Gedankenlosigkeit drücken den Staubgebornen wieder zum Staube nieder. Es dürfte gerade in unserer Zeit, in welcher noch Massen

des Volkes in blindem Aberglauben seufzen und von ultramontaner Herrschsucht der bedauernswerthen geistigen Armuth ziemlich starke Dosen vernunftwidriger Lehren zugemuthet werden, keineswegs als eine geringe Gabe der Schulen anzusehen sein, wenn sie Intelligenz und folgerichtiges Denken fördern, so das göttliche Geschenk der Vernunft zu Ehren bringen und dem ewig Blinden des Lichtes Himmelsfackel leihen. Wir stimmen darum Adam Smith mit ganzem Herzen zu, wenn er sagt: „Die Unwissenheit ist die theuerste Sache im Lande", und ebenso Thomas Arnold, wenn er behauptet: „Wenn man das Volk in Unwissenheit erhält, so braucht man sich über seine Brutalität nicht zu wundern."

Ebenso pflichten wir unserm verehrten Fürsten Bismarck aus voller Ueberzeugung bei, wenn er sich noch vor Kurzem folgendermaßen aussprach: „Der Staat hat jetzt der Kirche gegenüber seine verlorenen Positionen wieder und kann weiterhin auf Grund der gegebenen Gesetze sich auf die Defensive beschränken. In diesen Kämpfen fällt insbesondere der **Schule** eine wichtige Aufgabe zu; von ihr wird eine langsame aber sichere Wirkung ausgehen." „Gegen Marpingen und Lourdes reichen wir mit anderen Mitteln nicht aus, mit den Gensdarmen gar nicht, da kann nur von der Schule die Heilung ausgehen." *)

Allein wir meinen, daß die Schulen doch noch einen ungleich höheren Werth erlangen, daß sie zu vollkommneren Anstalten erhoben werden, wenn sie nicht nur als Lehr-, sondern auch als Erziehungsanstalten wirken; sie bilden dann nicht nur einseitig die intellectuelle Seite des Menschen, sondern den ganzen Menschen.

Wir geben ferner zu, daß vor Allem die mangelhafte Ausbildung der Eltern in den Schulwissenschaften das Bedürfniß nach Schulen weckte und sie schuf. Da aber eines weisen Gesetzgebers Augenmerk sein muß, bei Aufstellung verschiedener, niederer und höherer, Ziele die höchsten erreicht zu sehen, so wird er auch die Schule gern seinen höheren Plänen dienstbar machen. Erziehung ist aber das höhere Ziel, welches das niedere, die durch Unterricht erstrebte Erkenntniß, mit einschließt, da Unterricht ein Mittel zur Erziehung ist.

Die eigenthümliche Natur der wichtigsten Erziehungsfactoren, das Wesen des Unterrichts und der Schule, die hohen Aufgaben, welche die Moral und die Kultur unserer Zeit zur Lösung stellen, so wie unsere Lebensverhältnisse und manche nachtheilige Einflüsse unseres Zeitgeistes auf die Jugendbildung fordern mit gebieterischer Nothwendigkeit, daß alle Schulen, welche nicht speciell zur Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf dienen, als Erziehungsschulen eingerichtet und gestaltet werden. Richten wir unser Nachdenken auf jeden dieser angedeuteten Punkte noch einige Momente.

Wohl kann man die wichtigen Thätigkeiten oder Factoren der Erziehung: Unterricht, Zucht und Regierung in thesi trennen, jedoch nicht in praxi. Die Zucht muß sich auf das wichtigste Erziehungsmittel, den Unterricht, gründen, also mit ihm Hand in Hand gehen, und der Unterricht birgt einen Reichthum von erziehlichen Elementen in sich, welche die Zucht weiter-

*) Worte aus einem Gespräche, welches Fürst Bismarck am 26. Juni 1877 in Kissingen mit sechs würtembergischen Geistlichen des Kocherthales gepflogen. Vergl. Nr. 44, Jahrg. 1877 des „Daheim", S. 717.

führt. Der Unterricht dringt tief in die Werkstätte der Gesinnungen, besonders aber jede Religions- und jede Geschichtsstunde übt Gewalt über die Herzen der Jugend, und die Regierung ist die äußere Stütze und Hilfe des Unterrichts. Die Natur des Unterrichts verbietet darum, ihn von der Zucht und der Regierung abzulösen und ihn etwa allein dem Lehrer und letztere den Eltern zu übertragen; eine derartige strenge Trennung könnte nicht stattfinden, ohne das Gelingen des wichtigen Erziehungswerkes gänzlich in Frage zu stellen. Ja, ein Unterricht ohne ihn begleitende Zucht und Disciplin ist bei Unmündigen kaum möglich. Eine Schaar von Kindern, ja selbst noch von Jünglingen kann man gar nicht unterrichten, ohne daß nicht reichlich und täglich Fälle einträten, in denen der Lehrer Disciplin und Zucht üben muß, wenn er nicht einer unmoralischen Lauheit bezichtigt werden soll.

Wenn der Religionsunterricht dem Lehrer die Verpflichtung auferlegt, die Schüler über die Wahrheitsliebe, die Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit, das Wohlwollen und die Dankbarkeit zu belehren, so kann er dies nicht mit Erfolg thun, wenn er nicht selbst als Vorbild diese Tugenden *üben*, sie im Leben seiner Schüler fördern und Lüge, Ungerechtigkeit, Streitsucht, Haß und Undankbarkeit bekämpfen wollte. Der Lehrer kann nicht edle Männer und Frauen vor den Geist der Schüler führen und sie verherrlichen, ohne gleichzeitig die letzteren zur Nachahmung der Tugenden jener zu ermuntern; er kann nicht in einem Augenblicke den Segen der Gesetzmäßigkeit in der Natur und im Staatsleben preisen und im anderen Momente das gesetzwidrige Leben und Treiben der Schüler gestatten. Mit Recht erklärte darum die Konferenz der Directoren höherer Schulen in der Provinz Sachsen i. J. 1874 einstimmig, daß es unmöglich sei, die *erziehliche Aufgabe* der höheren Lehranstalten (und wir setzen hinzu, „auch der *mittleren und niederen*“) von der *unterrichtlichen* zu trennen.

Das ganze *Schulleben* enthält weiter, wenn es rechter Art ist, einen Reichthum *veredelnder*, den *Charakter stählender Momente*. Es ist darum sicher eine Verkennung der Natur der Schule, wenn man annimmt, daß sie in erster Linie *Unterrichtsanstalt* und als *solche* auch *Erziehungsanstalt* sein müsse; umgekehrt ist der Satz richtig: „Die Schule ist zuerst Erziehungsanstalt und folglich auch Unterrichtsanstalt.“ *) Denn die Schule soll im Zusammenleben von Schülern und Lehrern eine *beseelte Gesellschaft*, ein sittliches Gemeinwesen darstellen, welches den Uebergang vom Familienleben zu dem staatlichen und gesellschaftlichen Leben der Erwachsenen bildet. In der Familie gilt nämlich das Kind als solches, von allen Seiten wird ihm ohne Weiteres Liebe und Zutrauen entgegengebracht; in der Schule dagegen, wo strenge Ordnung, Pflicht und Gesetz walten, findet nach Hegel nur das wirkliche Verdienst der Kinder Anerkennung. „Die Schule ist eine Sphäre“, sagt derselbe, „die eine wesentliche Stufe in der ganzen sittlichen Ausbildung des Charakters ausmacht.“ **) In diesem Gemeinleben, im Strome der Schule muß feststehen, wer nicht fallen will, so festigt sich der Charakter,

*) „Es ist eine Verkehrung des Princips, die Schule als Unterrichtsanstalt müsse auch Erziehungsanstalt sein, sondern die Schule muß als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein.“ *Graser*, Dirinität. 3. Auflage. I. S. 251.

**) *Hegel* in seiner dritten Gymnasialrede.

welcher sich nach Goethe nicht, wie das Talent, in der Stille des Hauses, sondern im Strome der Welt vollendet; im Schüler wird Theilnahme für die Gesellschaft erweckt, und er lernt der sittlichen Aufgaben wichtigste und schwerste lösen, seine gesellschaftlichen Pflichten zu erfüllen. Diese Seite der Erziehung fehlt entschieden dem Familienleben, welches vermöge seines engen Stilllebens nicht so der Charakterbildung dient, als das Schulleben. Die Erziehung in der Familie muß darum durch die Erziehung in der Schule ergänzt werden; die Schulen sind dann Gehilfen der Familien; folglich müssen sie Erziehungsanstalten sein.

Allerdings ist die Familie die natürliche Erziehungsstätte, sie ist die nach einer durch Jahrtausende alten Erfahrung geheiligte, göttliche Urerziehungsanstalt, und eine gebildete Familie bleibt für alle andere Erziehung in Schulen und Privatinstituten, Besserungshäusern, Kindergärten u. s. w., das ewige Muster. Sie ruht auf der Liebe, kann die Individualität der Zöglinge kennen lernen und berücksichtigen, und es stehen ihr viele wirksame Erziehungsmittel zu Gebote; das Kind wird in der Familie civilisirt und zum Eintritt in eine größere Lebensgemeinschaft vorbereitet u. s. w.

Demnach muß der Schwerpunkt der Erziehung allerdings den Familien verbleiben, und es wäre zweifelsohne ein thörichtes Beginnen, ihn in die Schulstuben verlegen zu wollen, wie neuerdings von pädagogischen Schriftstellern vorgeschlagen worden ist.

Eine gebildete Familie, welche nicht ganz verkehrte pädagogische Begriffe hat und die Kindererziehung nicht vernachlässigt, legt ganz entschieden den Grund zur Gemüths- und Charakterbildung des Zöglings, und der Schule liegt die Pflicht ob, auf dem von den Eltern bereits gelegten Fundamente weiter zu bauen, in dem Falle aber, wenn ein solches nicht vorhanden, oder gar die jugendliche Seele vom Unkraute des Bösen überwuchert ist, die Lücken auszufüllen und die Saat des bösen Feindes zu tilgen (wie in dieser Schrift weiter unten näher erörtert ist).

Wie nun bei jeder Erziehung die Bildung der Einsicht, die Erkenntniß der erste und wichtigste Factor ist, weil nach den Lehren der exakten Psychologie das Vorstellen, die Erkenntniß das Primäre, das Gefühl und der Wille aber erst das Sekundäre und nicht, wie der Philosoph Arthur Schopenhauer fälschlich behauptet, der Wille das Centrale im Menschen ist: — so muß also auch in der Schulerziehung die Bildung des Gedankenkreises, d. i. der Unterricht, die erste und wichtigste Funktion, das Fundament der Willensbildung sein. Mithin muß die Schule deshalb, weil sie in erster Linie Erziehungsanstalt ist, auch Unterrichtsanstalt sein.

Das Haus kann also das Schulleben seiner erziehlichen Einwirkung wegen gar nicht entbehren, aber auch der Klassenunterricht in der Schule hat vor dem Einzelunterrichte in den Familien ganz bedeutende Vorzüge. Eine Klasse mit 40 Schülern gewährt nicht jedem Schüler etwa nur $^1/_{40}$ des Unterrichts, mit Nichten! Bei einem guten Schulunterrichte wird nicht ein Schüler nach dem andern, sondern werden alle zugleich unterrichtet; ein tüchtiger Lehrer ertheilt nicht Einzel-, sondern Klassenunterricht. Die Klasse ist auch nicht eine Summe einzelner Lernender, sondern ein organisches Ganze selbstthätiger strebender Geister, von welchem jeder Schüler ein lebendiges

Glied ist. Alle betheiligen sich gemeinsam an Einer Gedankenarbeit; die Geister reiben sich aneinander; der gute Geist, der im ganzen Chore lebt, reißt auch den untersten Schüler mit fort und weckt Wetteifer und Nacheiferung, und das Resultat einer Schulstunde kommt der Gesammtheit zu Gute, kraft der Wahrheit, welche Diesterweg irgendwo einmal ausgesprochen hat: „Das Denken ist weniger ein Produkt des Individuums, als das der Gattung.“ — Diese Vereinigung zu Einem Zwecke, diese Gesammtarbeit einer Klasse ist durchaus eine sittlich-ernste Thätigkeit und birgt eine tief in die Seele greifende Kraft. Wie arm und todt erscheint dagegen der Einzelunterricht, in welchem der Schüler nur das gewinnt, was er allein zu erwerben vermag! Wenn darum von Glücksgütern begünstigte Eltern ihren Kindern den Schulunterricht durch Privatunterricht mehr als zu ersetzen glauben, so irren sie. Die erziehlichen Momente im Schulleben, die Anregung und den geistigen Reichthum des Klassenunterrichtes können sie durch den Unterricht eines Hauslehrers nicht ersetzen, wenn man auch zugeben muß, daß der Einzelunterricht auf die Individualität eines Schülers mehr eingehen und der Lehrer sich (scheinbar) dem Schüler mit ungetheilterer Hingabe widmen kann.

Weiter gebieten auch die Moral und unsere ganze Kultur, die Schule nicht als bloße Lehranstalt, sondern als Erziehungsanstalt aufzufassen und zu gestalten. Unser Staatsleben, die ganze Gesellschaft ruht auf den starken Säulen der Religion und Moral; wer soll sie unter der Jugend aufrichten, wenn es nicht die Anstalten des Staates und der Gesellschaft, die Schulen, thun, welche nicht nur Gehülfen der Familie, sondern auch die Mandatare des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft sind? — Stellen wir aber den Schulen die Aufgabe der Erziehung, so stellen wir ihnen ein höheres Ziel, welches das nähere, das Wissen und Können, mit einschließt, weil die Tugend ohne einen gewissen Grad von Intelligenz schlechterdings unmöglich ist, ja geistige Kraft und Regsamkeit das sichere Fundament der Tugend bilden. Die Schulen verlieren mithin durch die ihnen gestellten pädagogischen Aufgaben nicht, sondern gewinnen und tragen weit mehr zur Verbreitung wahrer Kultur bei, als wenn sie nur Lernschulen sind. Bedenkt man ferner, daß der werdende Mensch 8, 10 bis 12 Jahre lang, also den größten Theil seiner Jugendzeit, in den Schulzimmern verlebt, und daß die große Schaar aller Lehrer ihre ganze Lebenszeit und Lebenskraft ihren Schülern weiht, so wäre es doch bedauerlich, wenn diese Schulzeit und die reichen Kräfte der Lehrer nur zur Entwickelung des Talentes und eines reichen Wissens, welche ebenso oft mit Charakterlosigkeit, Liederlichkeit und Bosheit gepaart sein können, und nicht gleichzeitig auch zur Bildung des Gemüthes und Willens verwendet, wenn nicht zugleich auch in die kindliche Seele Ehrfurcht vor dem Heiligen, Liebe zu dem Wahren und Schönen und Begeisterung für das Gute gepflanzt würden!

Die Moralität verleiht den Adel der inneren Reinheit und geistigen Gesundheit, der geläuterten und in Gott gestählten Gesinnung, und zwingt meist der Welt mehr Achtung und Anerkennung ab, als bloße Genialität. Nicht Das, was ein junger Mensch lernt, sondern Das, was er wird, seine ganze Persönlichkeit, die moralische Würde, ist das bessere Theil, das Eine, welches Noth thut. Die Geschichte der Pädagogik lehrt auch, daß die Schulen nur dann wirksame Factoren des Lebens waren, wenn sie sich ein

sittliches Urbild setzten und ernstlich dasselbe zu realisiren strebten. Die allseitige Ausbildung des Zöglings kann nur gedeihen, wenn man nicht einseitig auf ihn einwirkt; aber eine Lernschule gewährt nur eine einseitige Einwirkung, höchstens nur intellectuelle und ästhetische Bildung, also eine halbe Bildung, während der Zögling der erziehenden Schule ein ganzer Mensch wird.

Daß die Forderung, Erziehungsschulen zu gründen, gerade in unseren Tagen ihre vollwuchtige Berechtigung hat, dies bezeugen erwähnter Maßen auch manche Auswüchse unseres Zeitgeistes. Wenn wir nun auch in die Klagelieder Mißvergnügter, welche unsere Zeit als die schlechteste verdammen, die Sittenverderbniß als das Produkt der Verbreitung der Wissenschaften und Künste ansehen, diesen ihr Diadem rauben und ihnen Umkehr gebieten möchten, nicht mit einstimmen können, weil man zu allen Zeiten über Unmoralität geklagt, das goldene Zeitalter immer weit hinter sich, in nebelhafter Ferne grauer Vorzeit erblickt hat, und es ein thörichtes und vergebliches Beginnen sein dürfte, die Kultur wieder zurückschrauben zu wollen; wenn wir ferner das viele Gute, welches in unserer Nation sich offenbart, den Fleiß, den Forschungseifer, die Strebsamkeit, die Wohlthätigkeit und Barmherzigkeit, die Humanität namentlich auch gegen Verbrecher, den Patriotismus und Anderes, keineswegs verkennen wollen: — dessenungeachtet läßt sich doch angesichts der Statistik der Verbrechen und Vergehen, namentlich in unseren großen Städten und den Industriebezirken, die Mißachtung göttlicher und menschlicher Gebote nicht ableugnen. Die vielen Morde, Diebstähle und Räubereien, die Messeraffairen, die Meineide, die Liederlichkeit und Völlerei, die allgemein verbreitete und in großartigem Maßstabe betriebene Fälschung der Nahrungsmittel und andere abscheuliche und niederträchtige Betrügereien im Geschäftsleben bezeugen, daß Leben und Eigenthum des Nächsten, Wahrheit und eigene Ehre nicht immer heilig gehalten werden, und es scheint, als ob ein ehrbarer, sittlicher Wandel gering geachtet werde, Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit und Biederkeit, einfache, alte löbliche Sitten und patriarchalische Zustände allmählich aus der jetzigen Generation schwänden. Vielfach ist das Leben unserer Zeit mehr auf Schein, als auf wahres sittliches Sein berechnet; das Gründerthum, das ausschweifende Leben mancher Großstädter, das überall zu Tage tretende materielle Sinnen und Treiben sollten uns warnen vor den Gefahren eines in Eudämonismus versinkenden Genußlebens, welches mit Tannhäuser dem Motto huldigt: „Nur im Genuß erkenn' ich Liebe!" — Die Unehrlichkeit, die Untreue und Unzuverlässigkeit, denen wir unter dem männlichen und weiblichen Dienstpersonal und Gesinde begegnen, die destructiven Tendenzen des Socialismus zeigen uns auch die unteren Stände in keinem erfreulicheren Lichte. Gott wolle verhüten, daß allmählich auch bei uns, wie in Amerika, wo selbst Fabriken für Diebeswerkzeuge existiren, das materielle Streben die Oberhand gewinnt, das Streben, nur Geld zu erwerben, Reichthümer aufzuspeichern, einem Größenwahne nachzujagen und den Götzen der Habsucht, der Ehrsucht Hekatomben zu opfern, gleichviel ob mit erlaubten oder unerlaubten Mitteln!

Wenn die Väter Herlinge essen, so ist es kein Wunder, wenn den Kindern die Zähne stumpf werden. Auch unsere Jugend läßt in Bezug auf ihr sittliches Verhalten Manches zu wünschen übrig. So läßt sich eine Stimme im Schulblatte für Hessen jetzt folgendermaßen vernehmen: „Es geht ein Nothschrei durch die Lehrerwelt. Aus allen Theilen unseres engeren

und weiteren Vaterlandes mehren sich die Klagen über die zunehmende Zuchtlosigkeit unserer Schuljugend. Ungehorsam, Widersetzlichkeit, Pietätlosigkeit gegen die Lehrer nehmen in sehr bedenklicher Weise zu. Dabei macht sich eine Empfindlichkeit von Seiten der Kinder sowohl, als auch der Eltern gegen jede Strafe, selbst gegen den gerechtesten Tadel bemerkbar, wie man dies früher nicht gekannt hat. Die meisten Eltern wollen von der Schule als Erziehungsanstalt nichts mehr wissen und erblicken in jeder ernsten Zurechtweisung ihrer Kinder einen Eingriff in ihre Elternrechte. Sie suchen den Zweck der Schule in bloßer Verstandesbildung, in der Aneignung von Kenntnissen und mancherlei Geschicklichkeiten. Von einer sittlich-religiösen Bildung ihrer Kinder, von einer Gewöhnung zur Ordnung, Pünktlichkeit, Wohlanständigkeit und zum Gehorsam haben sie kaum noch eine Ahnung. Daher auch die vielen Klagen der Eltern über solche Lehrer, die es mit der Erziehung noch ernst nehmen und streng auf Zucht und Gehorsam halten. In Städten ist es hierin viel schlimmer, als auf dem Lande u. s. w." *)

Der Magistrat in Nürnberg hat jetzt (Juli 1877) folgende Bekanntmachung erlassen: „Da in neuerer Zeit die leider nicht ungerechtfertigten Klagen über das sittenlose, rohe und unbotmäßige Gebahren der heranwachsenden Jugend und insbesondere der Schuljugend sich mehren, so sieht sich die Polizeibehörde, nachdem wegen der von der Schule zu geschehenden Einwirkungen auf die ihr anvertraute Jugend durch Korrespondenz mit den Schulbehörden das Geeignete geschehen und auch wegen vorkommender roher Ausschreitungen auf öffentlicher Straße die Polizeimannschaft zum energischen Einschreiten angewiesen ist, veranlaßt, Eltern, Vormünder und sonstige der Erziehung der Jugend obliegenden Personen recht dringend aufzufordern, auch ihrerseits nach Kräften der emporwuchernden Rohheit und Sittenlosigkeit der Jugend entgegenzuarbeitenden und die Schule in dieser Richtung zu unterstützen. Nicht minder ergeht an alle erwachsenen Personen, welche für das Heranwachsen eines gesitteten, geistig und körperlich gebildeten Geschlechtes Interesse fühlen, das Ersuchen, gegen wahrgenommene grobe Unarten der Schuljugend auf der Straße und namentlich gegen ältere Personen mahnend und warnend einzuschreiten."

Vor Allem ist der Jugend eine ideale Richtung zu geben, daß sie nicht im materiellen Treiben untergehe. Wer soll diese Aufgabe lösen? Die bessern Familien und die Schulen, und ganz besonders die Schulen, weil leider auch unser Familienleben hin und wieder manche Schattenseiten zeigt oder wenigstens der sittlichen Erziehung der Jugend nicht immer günstig ist.

Die große Ausdehnung des industriellen und merkantilen Lebens; die ausgedehnte Anwendung des Princips der Arbeitstheilung, verbunden mit Fabrikleben, an dem leider hie und da auch die Frauen, selbst die Kinder theilnehmen; der überhandnehmende Pauperismus u. A. beeinträchtigen das Familienleben hier in geringerem, dort in höherem Grade, genug, unsere ganzen gesellschaftlichen Zustände sind der Art, daß sie die schönen Familienbande aufzulösen drohen oder selbst das Schließen des Ehebundes nicht für opportun erklären. „Die Ehe ist nicht mehr modern!" sagt eine Soubrette in

*) Vergl. Nr. 25 der Allg. d. Lehrerztg. von Sonntag, den 24. Juni 1877, S. 215.

einem modernen Luſtſpiel. In den beſſeren Familien gilt es jetzt nicht mehr für anſtändig, das Geſinde und die Gehilfen am Familientiſche und Familienleben theilnehmen zu laſſen, und ſo entbehren ſie auch der ſittlichen Aufſicht und Einwirkung der Familie. Unſere Zeit iſt zu geſchäftsvoll, zu geräuſchvoll und zu ſorgenvoll, als daß die Jugenderziehung in ihr beſonders gedeihen ſollte. Mancher Mann führt ein öffentliches Leben oder verwendet alle ſeine Kräfte auf ſeinen Beruf, der ihn fern vom Hauſe ruft, und manche Frau führt ein Leben in den Geſellſchaften; häuslicher Sinn, Sparſamkeit und Mäßigkeit kehren oft auch dem einfachen Handwerker den Rücken; manchen Eltern fehlen auch die richtigen pädagogiſchen Begriffe, anderen die Zeit und Luſt, ſich erfolgreich ihren Kindern zu widmen.

Wenn man nun glaubte, das verlorene Paradies, die entſchwundenen patriarchaliſchen Zuſtände durch Geſetze und Gewaltmaßregeln, durch geiſtige Umkehr, Hemmung von Wiſſenſchaft, Kunſt, Induſtrie, Handel u. ſ. w., genug, der ganzen Kultur wieder zurückerobern zu können, ſo irrt man ſehr; es wäre dies eine Siſyphusarbeit; auch eine Rückkehr zur bloßen *Natur*, in das Dunkel des Urwaldes, zu den einfachen Zuſtänden der Wilden oder unſerer Urahnen, à la Rouſſeau, wäre weder räthlich noch möglich. Durch Vernichtung der Kultur müßte die Menſchheit auch ihrer Segnungen verluſtig gehen; kein verſtändiger Gärtner haut aber einen ganzen Baum um, wenn er deſſen Dornen und wilde Schoſſen entfernen will, weil er dann auch gleichzeitig deſſen Blüthen und Früchte mit zerſtörte. *Auswüchſe der Kultur kann man nur wieder durch Kultur-Mittel und Kultur-Inſtitutionen heilen.* Wenn manche Familien *für* die Jugenderziehung Lücken und Mängel zeigen, ſo muß man letztere demnach durch Erziehungsinſtitute, Kindergärten und Schulen zu beſeitigen ſuchen, ohne dabei die Entwickelung der Intelligenz zu hemmen. Hierin liegt die kulturhiſtoriſche Bedeutung und Miſſion der Schulen.

So hoch die intellectuelle und äſthetiſche Bildung zu ſchätzen iſt, ſo wenig iſt ſie *allein* doch ſchon *die wahre Bildung* und der alleinige Weg zur höheren Civiliſation einer Nation und der ganzen Menſchheit.

„Hab' ich des Menſchen Kern erſt unterſucht,
So weiß ich auch ſein Wollen und ſein Handeln",

ſagt Schiller im Wallenſtein; dieſer innere Kern des Menſchen, welchem alles Wahre und Schöne, alles Gute und Löbliche entſproßt, iſt aber eine *vernünftige Religiöſität* und *echte Sittlichkeit*. Nach dem Zeugniſſe der Geſchichte geht ein Volk mit dem beginnenden Sittenverfalle ſeinem Verderben entgegen. „Die menſchliche Perſönlichkeit", heißt es in einer vor Kurzem erſchienenen Schrift, „zum wahren Bilde Gottes, zum Organe des göttlichen Willens und alle Kultur zum Mittel für das Höchſte, das Reich Gottes, zu machen, — das iſt das wahre Bildungsideal." „Die Aufmerkſamkeit unſerer Zeit iſt auf *Lernen, Kennen, Wiſſen* und *Können* gerichtet, und ſie vergißt, daß das Alles nur zu einer hohlen Aeußerlichkeit führt, wenn die Ausgeſtaltung eines charaktervollen Lebens mit draſtiſchem, auf Entſcheidung dringenden Wahrheits-Eindruck verſäumt wird." *)

*) *Riemann*, Ueber wahre und falſche Volksbildung, Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klaſing, 1877, S. 24. 25.

Unſere großen deutſchen Männer, wie die Philoſophen Kant, Fichte, Hegel und Herbart, Staatsmänner wie der Freiherr von Stein, Dichter wie Leſſing, Herder und Schiller u. v. A., haben die Tugend oder das beharrliche Streben nach Sittlichkeit als des Menſchen erhabenſtes und ſchönſtes Ziel hingeſtellt und dadurch aller Menſchenbildung das wahre Ideal gezeichnet. „Das ganze Daſein", ſagt der Weiſe von Königsberg, „iſt ein Reich der Zwecke." „Die in der Natur ſich vollziehenden Zweckgedanken ſind Ideen, die der Menſchenwelt geſetzten Zwecke ſind Ideale." Kant, Fichte und Herbart haben den Eudämonismus, d. h. die Lehre oder Denkweiſe, welche die eigene Glückſeligkeit des Menſchen, ſein Wohlbehagen zu ſeinem Hauptzwecke und zum höchſten Beweggrunde aller Pflichten macht, eifrig bekämpft und als höchſte Beſtimmung des Menſchen, als „höchſtes Gut" das Gute oder die Reinheit der Geſinnung und Güte des Willens, die Uebereinſtimmung des Willens mit dem Sittengeſetz bezeichnet. Leſſing ſtellte die Reinheit des Herzens, welche die Tugend um ihrer ſelbſt willen zu lieben im Stande iſt, als das Ziel hin, nach welchem das Menſchengeſchlecht zu ringen und zu ſtreben habe. Herder ruft aus: „Was helfen alle Wiſſenſchaften ohne Sitten! alle Kenntniſſe ohne Gemüthsbildung!" und unſerem Dichter Schiller iſt „das Leben der Güter höchſtes nicht, der Uebel größtes ihm ſomit — die Schuld". Das ſittliche Ideal darf man hiernach wohl als den Kern und Stern, das Centrum des Lebenszieles bezeichnen.

Allen Nicht-Fachſchulen, gleichviel ob niedere, mittlere oder höhere, iſt darum, weil alle Menſchen zu einem ethiſchen Ideale fähig und berufen ſind, die erhabene Miſſion geworden, ein ſolches zu realiſiren. In dieſer moraliſchen Aufgabe ſind die Schulen gleich, nur durch die engere oder weitere Peripherie des Kennens und Könnens, welches ſie gewähren, von einander unterſchieden.

Vergleichen wir nun mit dem gezeichneten Ideale die Wirklichkeit, d. h. die Beſchaffenheit und Wirkſamkeit aller Schulen, ſo muß man allerdings bekennen, daß dieſelben noch gar Manches zu wünſchen übrig laſſen. Wir beſtreiten keineswegs, daß viele Schulen unſeres Vaterlandes auch auf das anſtändige und ſittliche Verhalten der Schüler mit achten; die in jeder Klaſſe geführten Cenſurbücher legen ja davon Zeugniß ab, daß die Lehrer auch dieſe Seite menſchlicher Bildung nicht ignoriren. Aber ſie iſt ihnen doch nicht das Höchſte, nicht das A und O; die ſittliche Charakterbildung iſt der Anſtalt nicht als Prinzip geſetzt und wird nicht konſequent durchgeführt; der Unterricht iſt nach Stoffauswahl, Anordnung und Durcharbeitung nicht ſtreng pädagogiſch angelegt, daß er ein erziehender genannt werden könnte, der Verkehr der Schüler unter ſich und mit den Lehrern, das ganze Leben und Weben in der Anſtalt, die Disciplin ſind nicht ſo geſtaltet, daß ein dauerndes Streben nach Sittlichkeit ſich ergäbe und nothwendig ſich ergeben müßte. Gar viele Schulen betrachten eben als die Hauptſache die Mittheilung glänzender Kenntniſſe, das Einprägen einer beſtimmten Summe von Wiſſen, die Vorbereitung zu einer gewiſſen Prüfung, heiße ſie nun Abiturienten-, oder Freiwilligenprüfung, oder ſonſt wie, genug, viele Schulen ſind nicht nach pädagogiſchen Grundſätzen eingerichtet.

Was gerade dieſe pädagogiſche Geſtaltung der Schulen betrifft, ſo ſind merkwürdiger Weiſe im Großen und Ganzen die niederen Schulen den höheren um einen Schritt voraus, eben weil die letzteren den höchſten Werth auf Kenntniſſe und Fertigkeiten legen, ſeien dies nun ſolche der hiſtoriſchen und ſprachlichen, oder der mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Seite, und weil den Lehrern der höheren Schulen eine ausreichende theoretiſche und praktiſch-pädagogiſche Bildung nur ſelten zu Theil wird. Gewichtvolle Stimmen haben ſich darum in dieſer Beziehung ſchon mahnend vernehmen laſſen. So ſagt Ziller*): „Das deutſche Volksſchulweſen hat ſeit 1748 ſeine Seminare.“ „Im Allgemeinen verdankt das Volksſchulweſen den Seminaren, ſowie den ſeit Peſtalozzi ſich verbreitenden Beſtrebungen für die Methodik des Unterrichts den Aufſchwung, den es ſeitdem genommen hat, vorzüglich auch die Gewandtheit und Geſchicklichkeit, eine große Maſſe zu beleben, und nicht blos denjenigen unter den Schülern, mit dem man ſich unmittelbar beſchäftigt, ſondern alle in das Intereſſe des Unterrichtes hereinzuziehen.

Das höhere und beſonders das gelehrte Erziehungsſchulweſen hat dagegen bis jetzt mit wenigen wirklichen Ausnahmen der Vorbildung ſeiner Lehrer durch pädagogiſche Seminare entbehrt.“ „Der Beruf der Lehrer an den höheren Erziehungsanſtalten fordert gewiß nicht blos ein Unterweiſen in einem hiſtoriſch-grammatiſchen oder einem naturwiſſenſchaftlich-mathematiſchen Fache, ſondern zugleich eine pädagogiſche Wirkung; denn er nimmt während eines großen Theiles von der Erziehungszeit der für die höheren Stände ſich ausbildenden Jugend, bei der für die gelehrten Stände beſtimmten Jugend ungefähr 9 Jahre hindurch, den bedeutendſten Theil ihrer Kraft und Zeit in Anſpruch. Nichtsdeſtoweniger verſchaffen ſich die Lehrer der höheren Erziehungsanſtalten vor Antretung ihres pädagogiſchen Geſchäfts durchgängig keine theoretiſche Kenntniß von demſelben, und ſie übernehmen die Verpflichtung, Unterricht zu ertheilen, ohne mit den Mitteln eines zweckmäßigen Unterrichtes zureichend bekannt zu ſein.“ „Bei ihnen ſchläfert die faule Tradition das Bedürfniß pädagogiſcher Vorbereitung ein“, „und ſie nehmen deshalb in der Klaſſe der höher Gebildeten eine Ausnahmsſtellung ein, die ſich um ſo mehr befeſtigt, weil es in ihrem Kreiſe oft faſt als ein Ehrenpunkt gilt, kein pädagogiſches Intereſſe zu zeigen und ſich um pädagogiſche Fragen und Unterſuchungen nicht zu kümmern.“ „Wie ſie durchgängig der pädagogiſch-theoretiſchen Vorbildung entbehren, ſo erhalten ſie auch keine regelmäßige Anleitung zur praktiſchen Vorbereitung für ihren Beruf.“ „Und nicht anders iſt es bei den Inſpektoren aller Schulen. Denn ſie treten durchgängig gleichfalls in ihr Amt ein, ohne ſich dafür ſpeziell geſchickt gemacht zu haben. Höchſtens, daß ſie ſchon vorher Lehrer waren, die ihr Geſchäft auch beſorgten, ohne dafür genügend vorbereitet zu ſein. So kommt es denn, daß kaum in irgend einem anderen Stande die Zahl der Stümper, Pfuſcher und Quackſalber ſo groß iſt, als in dem der höheren Erziehungslehrer und der Schulinſpektoren in Bezug auf pädagogiſch-didaktiſche Bildung, und eine Folge davon iſt, daß die Kunſt der Methode an den höheren Lehr- und Erziehungsanſtalten

*) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, Vernitzki, 1865, S. 196 ff.

nicht gleichen Schritt gehalten hat mit der fortschreitenden fachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer, daß das höhere Schulwesen sogar hinsichtlich des pädagogischen Werthes seiner Literatur hinter dem Volksschulwesen zurücksteht, daß namentlich die Lehrgegenstände ꝛc. bis jetzt nur wenig nach pädagogischen Gesichtspunkten bearbeitet sind u. s. w."

Dieses scheinbar harte Urtheil, welches Ziller vor 12 Jahren über die Lehrer an Gymnasien und Realschulen, sowie die Schulinspektoren in Bezug auf ihre pädagogische Bildung und Wirksamkeit fällte, dürfte noch heute vielleicht mehr als ein Körnlein Wahrheit enthalten. Hielt es doch Professor Dr. Stoy, einer unserer Hauptvertreter der wissenschaftlichen Pädagogik und des erziehenden Unterrichts, nicht für überflüssig, über denselben Gegenstand eine Anzahl Thesen aufzustellen und sie in einer Konferenz von Professoren und Lehrern an höheren Schulen zu Bonn, am 28. Mai 1876, zu vertheidigen. Diese Thesen lauten in ihrer zweiten Bearbeitung nach No. 26 der „Allgemeinen Schulzeitung vom Professor Dr. Stoy", Jahrgang 1876, folgendermaßen:

Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. **Vierundzwanzig Thesen** von Dr. K. V. Stoy. Zweite Bearbeitung.

These 1: Die pädagogische Bildung der in das Lehramt an den höheren Schulen eintretenden jungen Lehrer — Candidaten — ist anerkannter Maßen in mannigfacher Hinsicht mangelhaft. Schreiende Uebelstände fordern dringend auf, Mittel und Veranstaltungen zur Abhülfe zu suchen.

These 2: Diese Mangelhaftigkeit tritt

theils im Unterrichte,

theils in der persönlichen Behandlung der Schüler in Disciplin und Erziehung zu Tage.

These 3: Die Mängel im Unterrichte können

nicht sowohl die durch Verordnung und Sitte festgestellte stufenmäßige Gliederung,

als vielmehr die in die Hand der Einzelnen gelegte Methode und Technik in der Behandlung der Unterrichtsstoffe betreffen.

These 4: Diese Mängel in Methode und Technik zeigen sich nicht minder beim lateinischen und griechischen, als beim deutschen, französischen und englischen, als beim geschichtlichen und geographischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichte: Dieselben sind sammt und sonders Verstöße gegen die geistige Natur der bestimmten Altersstufe der Klassen überhaupt oder gegen die der einzelnen Schüler-Individualität insbesondere.

These 5: Diese Verstöße hängen nicht zusammen mit einem geringeren oder größeren Maaße von Fachwissen: dieselben haben vielmehr ihre Quelle

theils in der Beschaffenheit der unverarbeitet gebliebenen Gedankenstoffe aus den akademischen Vorlesungen,

theils in einem Mangel an Verständniß und Einsicht in die Zwecke und Mittel des Unterrichts und in die Schülernatur,

theils in der Regellosigkeit einer nicht durch pädagogische Selbstbeobachtung und Beurtheilung durchdrungenen und regierten Lehrpraxis.

These 6: Auch die Verstöße in der disciplinarischen und erziehlichen Behandlung der Schüler entstammen denselben Quellen, vorzugsweise aber den beiden letztgenannten,

nämlich einem Mangel an pädagogiſcher Einſicht eines — und an pädagogiſcher Selbſtregierung anderentheils.

These 7: Somit ergeben ſich drei Arten von Veranſtaltungen zur Abhülfe. Es gilt, den künftigen Lehrern an höheren Schulen Gelegenheit zu bieten:

a) Im Allgemeinen zu einer gründlicheren Verwerthung und Verarbeitung der akademiſchen Vorleſungen,

b) im Beſonderen zur Gewinnung pädagogiſcher Einſicht,

c) zur Aneignung einer von Selbſtbeobachtung und Beurtheilung durchdrungenen Praxis.

These 8: Die Gelegenheit zu einer eingehenden wiſſenſchaftlichen, keineswegs aber zu einer ſogenannten ſchulmäßigen Verarbeitung der akademiſchen Vorleſungen zu bieten, iſt eine dringende Aufgabe für die akademiſchen Fachſeminare.

These 9: Pädagogiſche Einſicht wird nicht durch Mittheilung von einzelnen Verordnungen, Inſtruktionen und ſpecielle Anweiſungen, ſondern nur durch Einführung in ein geordnetes Ganze wohl begründeter Sätze und ihre Folgerungen gewonnen.

These 10: Zur Erzeugung einer pädagogiſchen Einſicht ſind erforderlich:

a) Vorleſungen über pädagogiſche Encyklopädie und Methodologie, über allgemeine und hiſtoriſche, über Gymnaſial-Pädagogik,

b) Verarbeitung der Vorträge in Abhandlungen und Diskuſſionen,

c) Ergänzung und Erläuterung der pädagogiſchen Lehren durch einzelne Lehrverſuche.

These 11: Die Mittheilung der pädagogiſchen Wiſſenſchaft iſt Aufgabe der Univerſität und erfordert eine ganze Lehrkraft innerhalb der philoſophiſchen Facultät.

These 12: Die Erläuterung und Unterſtützung der pädagogiſchen Vorträge durch Abhaltung und Beobachtung von einzelnen Lehrverſuchen ſchließt ſich als unentbehrliche Ergänzung an den Vortrag und gehört ſomit ſelbſtverſtändlich in die akademiſche Studienzeit gerade ſo, wie für theologiſche und mediciniſche Studien derartige Inſtitutionen längſt beſtehen und ſich bewähren.

These 13: Eine Verweiſung dieſer einzelnen Lehrverſuche in akademiſche Fachſeminare für Geſchichte, Philologie, Mathematik, Naturwiſſenſchaft würde die Wiſſenſchaftlichkeit ebenſowohl der pädagogiſchen als der fachwiſſenſchaftlichen Studien ſchädigen und iſt ſomit ein für allemal abzuweiſen.

These 14: Zur Gewinnung einer von der pädagogiſchen Einſicht durchdrungenen Praxis iſt erforderlich:

a) Ertheilung eines zuſammenhängenden Unterrichts in mehreren Lehrfächern,

b) genaue auf didaktiſche Anweiſung gegründete Vorarbeit,

c) Verarbeitung der eigenen und fremden Praxis in eingehender wiſſenſchaftlicher Beurtheilung.

Anmerk.: Die Beſchränkung der Anleitung zur echten Lehrpraxis auf Ertheilung einzelner Probelectionen und Hoſpitiren bei Muſterlehrern oder wohl gar auf eins von Beiden iſt für den Hauptzweck erfolglos, außerdem in mehrfacher Hinſicht ſchädlich. Ein Gleiches gilt von dem ſogenannten „Probejahre".

These 15: Die Uebungen in zuſammenhängendem Unterrichte ſollen in der Regel erſt nach dem Schluß der akademiſchen Studien und nach beſtandenem Examen pro facultate eintreten.

Anmerk.: Motive zu Ausnahmen können liegen in einem allgemeinen oder besonderen Nothstande, d. h. in der Lehrernoth, oder der Bedürftigkeit des Einzelnen, welche zu der weit ungünstigeren Lehrpraxis in Privatstunden nöthigen würde.

These 16: Als ein zweckentsprechendes Feld für die Uebungen in zusammenhängendem Unterrichte kann nur die im pädagogischen Geiste geleitete Uebungsschule gelten.

These 17: Die hohe Bestimmung der Uebungsschule muß darin gesucht werden, daß dieselbe nicht sowohl der Zurichtung der Candidaten für besondere Lehrfächer oder Lehrstufen oder Lehrgänge dienen solle, als vielmehr der Erzeugung eines pädagogischen Denkens, Fühlens und Wollens, d. h. einer allgemeinen pädagogischen Bildung, welche zum späteren Eintritt in jede specielle Schulpraxis befähigt.

These 18: Die günstigste Bedingung für die Gewinnung einer allgemeinen pädagogischen Bildung bietet die Uebungsschule offenbar dann, wenn dieselbe

a) von einer bestimmten Schulkategorie nicht einzelne Klassen, sondern ein alle Stufen einschließendes Ganze darstellt,

b) in ihrem Lehrplan die allem erziehenden Unterrichte gemeinsamen Elemente in einfachster Gestalt darbietet,

c) durch den geistigen Standpunkt ihrer Schüler den Lehrer zur totalen Umgestaltung der eignen Denk- und Redeweise ernergisch nöthigt und doch

d) durch die Einfachheit in Gedankenbau und Gemüthszuständen dieser Schüler den Erfolg des Lehrens wie der persönlichen Behandlung erleichtert.

These 19: Die genannten vier Bedingungen für eine normale Uebungsschule finden sich in vollkommenstem Maße vereinigt in der Elementarschule.

These 20: Vom praktischen Gesichtspunkte aus muß noch besonders geltend gemacht werden, daß

a) die Herstellung eines pädagogischen Uebungsfeldes in einer Elementarschule mit vielen Schwierigkeiten nicht zu kämpfen hat, welche an andere Formen der Uebungsschule sich heften,

b) die Wirksamkeit der angehenden Lehrer mit größerer Sicherheit auf Achtung und Dank der Schüler und somit auf wichtige Hülfen und Einflüsse rechnen kann,

c) für die anziehende und gemüthserfüllende Macht der Elementarschule in der Lebensgeschichte vieler namhafter Pädagogen Beweise liegen,

d) in der Elementarschule auch für Leitung der Lehrerseminarien und die Schulaufsicht die zweckentsprechendste Vorbildung zu finden ist.

These 21: Unter den verschiedenen Stätten, an denen die Einrichtung einer solchen Uebungsschule sich ermöglichen läßt, ist die Universitätsstadt die zweckmäßigste, sowohl um der pädagogischen als um der übrigen wissenschaftlichen Fortbildung willen.

These 22: Demnach ergeben sich als die Anstalten, welche die verschiedenen Aufgaben der höheren Schulbildung durch ein System von Maßregeln zu lösen haben, zwei Seminarien, ein theoretisches und ein praktisches.

These 23: Aus der Natur der Sache ergiebt sich eine Vereinigung beider Anstalten unter einer einzigen Direktion als die zweckentsprechende Form, d. h. das pädagogische, in eine untere und obere Abtheilung sich gliedernde, Gesammtseminar.

These 24: Die umfangreiche und tiefe Sorge für eine theoretische und praktische Bildung der künftigen Lehrer an höheren Schulanstalten kann nur einem in dieser einzigen Arbeit seine ganze Lebensaufgabe findenden Seminardirector, dem Professor der Pädagogik, übertragen werden.

Jena, 17. Juni 1876.

Führen wir noch ein Citat aus einer der neuesten Reformschriften an, aus Clem. Rohl's „Ein neuer Schulorganismus. Zugleich Kritik des gesammten Schulwesens. Neuwied und Leipzig, 1877. Heuser." — Wenn auch diese Schrift Rohl's — und, so weit sie uns bekannt geworden sind, auch die ihr vorausgegangenen fünf andern von derselben Tendenz — das Princip der sittlichen Erziehung als Maßstab an die Schulanstalten nicht anlegt, sondern praktisch sein will und sich auf den Boden der Erfahrung stellt, so legt der Verfasser doch der Erziehung, wie sie die Schulen geben sollen, Werth bei, und in seiner fünften Schrift macht er Vorschläge für Universitätseinrichtungen, durch welche die künftigen Lehrer während ihrer Studienzeit sowohl im Lehren als auch „im Erziehen für ihren schwierigen und verantwortungsvollen Beruf auf das eingehendste und gewissenhafteste geprüft werden sollen."

Im neuesten Werke, „Ein neuer Schulorganismus", sagt er Seite 6 und 7 bei Besprechung des Unterrichtsgesetzes wörtlich: „Der Entwurf des Unterrichtsgesetzes wird, so weit er die Elementarschule und das mit ihr in Verbindung Stehende betrifft, bei der größeren Zahl der Elementarlehrer eine verständige Prüfung finden. Diese wissen nämlich, was ihren Anstalten und ihnen selbst Noth thut, weil sie dort auch in den Stand gesetzt worden sind, aus der Praxis für ihre Weiterbildung den rechten Gewinn zu ziehen.

Sollen aber auch die Abschnitte des Unterrichtsgesetzes, welche die innere Einrichtung höherer Lehranstalten betreffen, der Kritik der Sachverständigen unterbreitet werden, so kann die weit überwiegende Mehrheit der wissenschaftlichen Lehrer, wie wenig auch im Allgemeinen an dem besten Wollen derselben gezweifelt werden darf, auf den Namen „Sachverständige" leider keinen Anspruch machen. Es werden ja die auf der Universität ihre Ausbildung zum wissenschaftlichen Lehramt suchenden Studirenden hier weder in der Materie des Unterrichts, noch in der Lehr- und Erziehungskunst unterwiesen, auch die Praxis kann diesen Mangel nur zum kleinsten Theil wieder gut machen, und deshalb gehören Lehrer und Pädagogen in dem eigentlichen Sinne des Wortes auf Gymnasial- und Realanstalten nicht zur Regel, sondern zu den Ausnahmen. Schulhalter und Stundengeber sind noch lange keine Lehrer und Erzieher. Ich habe diesen Uebelstand in meinen beiden Schriften „Mängel und Mißstände im höheren Schulwesen" und „Pädagogische Seminare auf Universitäten", eingehend besprochen und warte immer noch auf Widerlegung." Mehr befriedigt den Verfasser in dieser Hinsicht das Elementarschulwesen. „Die Elementarschule", sagt er Seite 18, „ist, wenn auch keine vollkommene Anstalt, so doch unter den verschiedenen Lehranstalten eine der vollkommensten."

Die Mittheilung vorstehender Citate könnte den Leser zu der Ansicht verführen, als ob wir die niederen und mittleren Schulen in Hinsicht der Durchführung des Princips der sittlichen Charakterbildung bereits für vollkommen hielten, dem sei ferne! Obwohl ihre Lehrer meist eine anerkennenswerthe pädagogische Bildung genießen und in Folge dessen diese Schulen meist pädagogischer angelegt und eingerichtet sind, muß doch noch Vieles geschehen, bis sie das Ideal erreichen. Als Schulen, in welchen das Princip der Erziehung streng durchgeführt wird, nennen wir vor Allem die Leipziger Seminarübungsschule des Herrn Prof. Dr. Ziller, die Dr. Barth'sche Privatschule in Leipzig und die von Dr. Stoy in Jena geleitete Uebungsschule des dortigen pädagogischen Seminars; ferner die mehrklassige Schule des Hauptlehrers Dörpfeld zu Wupperfeld-Barmen.

Wodurch kann nun eine Schule zu einer Erziehungsschule erhoben werden? Wir antworten, durch Viererlei:

1) Durch einen erziehenden Unterricht;

2) durch eine angemessene Schulzucht, d. h. die unmittelbare Einwirkung auf das Gemüth und den Willen der Jugend, in der Absicht, zu bilden;

3) durch ein von religiösen und sittlichen Ideen durchdrungenes, edlen Sitten und feinen Formen huldigendes Schulleben, und

4) durch einheitliches Zusammenwirken von Haus und Schule und Mitwirken der Familienväter bei der Schulverwaltung.

In Nachfolgendem behandeln wir eingehend namentlich den ersten Punkt; die anderen berühren wir nur kurz, indem wir uns ihre ausführliche Besprechung noch vorbehalten.

II.

Der erziehende Unterricht.

In pädagogischen Kreisen begegnen wir nicht selten dem Begriffe: „Erziehender Unterricht"; er liegt sozusagen auf dem Lebenspfade der Pädagogen und Schulmänner, so daß namentlich denkende Meister der Schule ihm durchaus nicht auszuweichen vermögen. Wenn ein Bewerber um eine neue Stelle seine Probelection vollendet hat, so lehnt ihn der Leiter der Schule bisweilen deshalb ab, „weil der Candidat keinen pädagogischen Unterricht ertheilen könne"; und führt ein Schulvorsteher einen Lehrer in sein neues Amt ein, so legt er ihm ans Herz, „fortwährend den erziehenden Unterricht zum Objekte seines Denkens und Strebens zu erheben". Eine Mutter, welche hohen Werth auf die Kindererziehung legt, verlangt von ihrer Gouvernante, „daß sie ihrem einzigen Töchterchen doch einen erziehenden Unterricht ertheilen möge, weil ihrem Kinde eine besonders gute Erziehung zu Theil werden solle". Es erscheinen schon während einer Reihe von Jahren „Blätter für erziehenden Unterricht"; ja, auf die Bearbeitung dieses pädagogischen Thema werden

bereits Preise gesetzt. So lautet die jüngste Preisfrage des evangelischen Consistoriums in Württemberg:

„Wie muß der Unterricht beschaffen sein, um **erziehlich** zu wirken? und kann die erziehliche Aufgabe der Volksschule schon durch einen guten Unterricht gelöst werden?"

Sicher hat der erziehende Unterricht nicht nur in der Lehrerwelt, sondern auch in weiteren Kreisen bereits eine nicht geringe Schaar von Anhängern; freilich ein einseitiger Kaufmann oder Gewerbsmann verlangt von seinem Sohne nur Kenntniß und Uebung der Buchführung, des Geschäftsstils, des kaufmännischen oder gewerblichen Rechnens und der Handelsgeographie, er verlangt nur ein bestimmtes Maß von Wissen und Können, indem er vom pädagogischen Unterrichte abstrahirt.

Es ist gewiß kein Wunder, daß diese Idee in der pädagogischen Welt endlich Wurzel faßt und die Herzen bewegt; denn ihr Vater, der Philosoph und Pädagog Johann Friedrich Herbart, führte sie schon vor 72 Jahren in die Pädagogik und die pädagogische Praxis ein und beleuchtete sie näher. In der Einleitung zu seiner „Allgemeinen Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Göttingen, Rower, 1806", sagt er Seite 17 ff.: „Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." — „Um den allgemeinen Gedanken: Erziehung durch Unterricht mehr hervorzuheben, verweilen wir bei dem entgegengesetzten: Erziehung ohne Unterricht! Beispiele davon sieht man häufig." — „Die Erziehung durch Unterricht betrachtet als Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der Betrachtung macht." In seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" sagt Herbart § 57 weiter: „Von solchem Unterrichte (der ein nützliches Wissen oder eine verlangte Geschicklichkeit beibringt) wird hier nicht geredet, sondern nur vom erziehenden Unterricht."

Wohl ist es gewiß ganz löblich, daß diese Idee in die Pädagogik und Schulkunde eingeführt worden ist und sie angewendet wird; aber das Schlimme bei der Sache ist, daß man selten eine bündige und genügende Antwort erhält, wenn man fragt: „Was ist denn erziehender Unterricht? Worin besteht sein Wesen? Wie ist er beschaffen? Welche Zwecke verfolgt er, welche Mittel wendet er an, und in welcher Form ist er zu ertheilen?" „Bei diesen Fragen wird Alles stumm im Kreise ringsum." — Nun gibt es zwar voluminöse gelehrte Bücher der philosophischen Pädagogik über unsern Gegenstand, aus denen man sich Raths erholen könnte; allein es ist nur Schade, daß sie eben zu umfangreich und gelehrt sind, daß ihnen die edle Einfachheit und Faßlichkeit abgeht und man sich durch die Vorhöfe der Gelehrsamkeit erst mühsam hindurcharbeiten muß, bevor man ins Allerheiligste der Erkenntniß einzudringen vermag.

Es dürfte darum wohl keine undankbare Aufgabe sein, einmal diesem Thema näher ins Auge zu sehen und den erziehenden Unterricht sorgfältig zu betrachten und zu untersuchen, worin sein Wesen und sein Werth besteht, wodurch und wie er ausgeführt wird? und zwar namentlich zu dem Behufe, um die Resultate des Forschens in einfacher, schlichter Weise darzulegen und sie dadurch mehr zum Gemeingut aller Lehrer, besonders auch

der jüngeren, zu erheben. Da der in Rede ſtehende Begriff von der wiſſenſchaftlichen Pädagogik (d. h. von der Erziehungslehre, welche aus einem Syſtem logiſch durchgebildeter, aus ſicheren Principien abgeleiteter und erfahrungsmäßig durchgeprüfter Begriffe über die Erziehung des Menſchen beſteht) zu Tage gefördert worden iſt, ſo müſſen wir ihn auch, jedoch unbeſchadet der Faßlichkeit der Darſtellungsweiſe, mit dem Lichte dieſer Pädagogik näher beleuchten.

1. Werth und Weſen des erziehenden Unterrichts.

Die höchſte Aufgabe der Erziehung beſteht nach der wiſſenſchaftlichen Pädagogik darin, den Zögling zur Sittlichkeit oder zu dem beharrlichen Streben nach Tugend zu führen; da nun die Sittlichkeit weſentlich im Willen liegt, ſo können wir auch ſagen, es ſoll dem Willen, d. h. dem Wollen und Nichtwollen der Perſon, ein ſolches feſtes Gepräge aufgedrückt werden, daß es unter gleichen Verhältniſſen dasſelbe bleibt und das erkannte Rechte und Gute ſelbſtthätig zu vollziehen ſtrebt. Ein ſolches Gepräge des Willens heißt ein ſittlicher Charakter, und in ihm liegt das Ideal der Perſönlichkeit. Die Heranbildung eines ſolchen Charakters im Zöglinge iſt die höchſte Aufgabe des Erziehers, weil ſie den Menſchen auf die erhabenſte Stufe der Ausbildung und Veredlung führt und Intelligenz, Gemüth, Geſchmack, Religioſität, ſelbſt einen kräftigen und geſunden Körper, als dienſtwilliges Glied des Geiſtes, genug, alle hohen und niederen Seiten der Menſchenbildung vorausſetzt und einſchließt. Auf den Willen des Zöglings können wir in der angedeuteten Richtung nun in zweifacher Weiſe einwirken, nämlich 1) unmittelbar, wie z. B. durch Lohn, Tadel, Strafe, Vorbild, Liebe, Aufſicht und Autorität des Erziehers, durch Ermahnung und Warnung, den Umgang mit guten Menſchen, durch Verhütung und Hemmung der Affekte und Leidenſchaften, durch ein edles Familienleben und ein geſittetes Schulleben u. ſ. w. — d. i. durch die Maßregeln der Zucht, als den Inbegriff der einheitlichen Grundſätze, Ziele und Mittel, welche die eigentliche oder unmittelbare Erziehung betreffen. Da indeß der Wille aus dem Gedankenkreiſe des Zöglings hervorgeht, ſo kann man 2) auch dadurch mittelbar bildend auf ihn einwirken, daß man den Gedankenkreis ſo bearbeitet und geſtaltet, daß ein ſittlicher Wille aus ihm reſultirt: — dies geſchieht eben durch den erziehenden oder pädagogiſchen Unterricht, den Hauptfactor der Erziehung, die mittelbare Erziehung. Dieſer Unterricht ſteht gegenüber dem nicht erziehenden oder nicht pädagogiſchen. Wenn ein junger Mann zum Fähndrich- oder Freiwilligenexamen, oder zum Eintritte in eine Handelsſchule vorbereitet wird, ſo handelt es ſich nur um Aneignung eines beſtimmten Maßes von Wiſſen und Können, höchſtens noch um einen gewiſſen Grad von Denkfähigkeit; ſomit haben wir einen Unterricht vor uns, der den Willen nicht veredelt, d. i. einen nichtpädagogiſchen, keinen Erziehungsunterricht. Ein nicht pädagogiſcher Unterricht ſteht nicht im Dienſte der ſittlichen Charakterbildung; er pflegt Kenntniſſe und Fertigkeiten nur als Selbſtzweck oder zur Erreichung eines außerhalb des Zöglings liegenden Zweckes, zum Eintritte in gewiſſe Berufe und Geſellſchaftskreiſe, alſo des Erwerbs und Fortkommens wegen, oder auch wohl aus Liebhaberei. Solche Schulen, welche dieſe einſeitige Bildung vermitteln und in ein beſtimmtes, abgegrenztes Gebiet des Wiſſens

einführen, sind Berufs- oder Fachschulen, wie z. B. die Bergwerks- und Forstschulen. Diesen stehen gegenüber die Erziehungsschulen, welchen die Gestaltung des Gedankenkreises, die intellectuelle Bildung nur als Mittel oder Vorstufe dient, einen sittlichen Charakter anzulegen, Humanität, allgemeine Menschenbildung zu vermitteln. Die Fachschulen verfolgen untergeordnete Zwecke, welche nicht in dem Zöglinge liegen, sie beabsichtigen eine specielle Bildung, eine Unterweisung in bestimmten Studien und Geschicklichkeiten. Die Erziehungsschulen dagegen wollen eine allgemeine, d. h. eine allen Menschen gemeinsame Bildung vermitteln, ihr Unterricht ist auf den einen höchsten Zweck berechnet, Tugend und Glauben, als die religiöse Form der Sittlichkeit, zu pflegen.

Der erziehende Unterricht ist eine Konsequenz aus dem Begriffe der Erziehung. Reine Wissenschaftsanstalten, Schulen für bloße Gelehrsamkeit liegen außerhalb dieses Begriffes, sie sind somit keine Erziehungsschulen.

Eine Fachschule besteht aus Lehrern und Lernern, aus Stundenhaltern und Schülern, eine Erziehungsschule dagegen aus Erziehern und Zöglingen. —

Wir nannten oben den Unterricht den Hauptfactor der Erziehung. Er ist das wichtigste Erziehungsmittel und muß bei der Erziehung überwiegen, weil durch ihn namentlich der sittliche Charakter in dem Zöglinge angelegt wird. Ein sittlicher Charakter ist ein dauernder Gemüthszustand, ein solcher kann aber nur durch einen herrschenden Gedankenkreis geschaffen werden, und dieser ist eben vorwiegend nur ein Produkt des Unterrichts. „Man hat", sagt Herbart, „nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt." *) — Erst die Reformation schuf wahre Erziehungsschulen, selbst die kirchlichen Schulen vor der Reformation waren mehr oder weniger Fachschulen. Erziehungsschulen im besten Sinne sollen nun alle Volks-, Stadt- und Bürgerschulen, die Mittel-, höheren Töchter-, die Realschulen und Gymnasien sein und werden.

Jetzt entsteht die Frage: „Was ist denn aber Tugend?" Diese beantwortet die Moral oder Ethik, indem sie sagt: Gut und recht handelst du, wenn dein Handeln den sittlichen Ideen oder Musterbildern, welche in allen gesunden Geistern übereinstimmend sind und in Allen mit unmittelbarer Evidenz ein anerkennendes ästhetisches Urtheil erwecken, entspricht, nämlich den Ideen 1) der Vollkommenheit, 2) der innern Freiheit, 3) des Wohlwollens, 4) des Rechts und 5) der Vergeltung. Nach der ersten Idee soll dein Wille ein starker sein, daß er im Stande ist, sinnliche Begierden, Affekte und Leidenschaften, sowie Versuchungen von außen zu überwinden; nach der zweiten sollst du stets nach deiner eigenen besseren Ueberzeugung handeln, also sittlich frei sein; nach der dritten in unegoistischer Hingabe das Wohl aller Menschen fördern, oder, wie das Christenthum lehrt, alle Menschen von ganzem Herzen lieben; nach der vierten Idee sollst du

*) Allgemeine Pädagogik, S. 58.

Streit vermeiden, friedfertig sein und gesetzlich handeln und Jedem geben und lassen was ihm gebührt, und nach der fünften Wohlthaten vergelten, Gerechtigkeit üben und Unrecht zur Bestrafung bringen.

Diese fünf ursprünglichen Ideen können als Leitsterne der Sittlichkeit auch auf mehr als eine oder zwei Personen, auf eine Gesellschaft angewendet werden, welche auf einem Boden zusammen lebt, und dann entstehen die fünf abgeleiteten oder gesellschaftlichen Ideen. 1) Aus der Idee des Rechts entsteht die einer Rechtsgesellschaft; 2) aus der Idee der Vergeltung die eines Lohnsystems (Anstalten zur Bestrafung der Verbrechen ꝛc. und zur Belohnung des Guten); 3) aus der Idee des Wohlwollens die des Verwaltungssystems (Beförderung des Wohlseins durch Verwahrung und Vermehrung irdischer und geistiger Güter); 4) aus der Idee der Vollkommenheit die des Kultursystems (Pflege der Kraftäußerungen in Hinsicht auf deren Energie, Ausbreitung und Zusammenwirkung); und 5) aus der Idee der inneren Freiheit die Ideen der beseelten Gesellschaft (in ihr entspricht der gemeinschaftliche Wille einer gemeinschaftlichen Einsicht). Zu einer solchen beseelten Gesellschaft sich auszubilden, soll das Ziel aller menschlichen Vereinigungen: der Familien, der Gemeinde, des Staates, der Kirche und der Schule sein, und die Verbindung aller dieser beseelten Gesellschaften bildet das Reich Gottes, das Ziel der ganzen Menschheit.*)

Habe ich aber in dieser Weise das Rechte und Gute erkannt, oder eine Einsicht von ihm gewonnen, so ist damit dasselbe jedoch noch nicht in den Willen übergegangen; es fragt sich vielmehr weiter: Wie können aus dieser Erkenntniß, dieser Einsicht, welche doch im Vorstellen, Urtheilen und Schließen, also aus Denkprocessen besteht, Strebungen, Entschlüsse, Vorsätze, also Willensacte oder ein Wollen entstehen? Auf diese rein philosophische Frage antwortet die Seelenlehre: Der Uebergang von der Erkenntniß zum Willen wird durch jenen höheren Grad des Vorstellens, die gemüthliche, also unegoistische Hingabe an das Erkannte und Vorgestellte bewirkt, welche Interesse heißt. Aus diesem erhabenen Gemüthszustande, einem dauernden, mit Gefühl verbundenen Streben, geht das Wollen eben so sicher hervor, wie die Pflanze aus dem im Keimen begriffenen Samenkorne, wie die Frucht aus der aufgeblühten Knospe.

Bloße trockene Bearbeitung des Gedankenkreises giebt höchstens Intelligenz; der mit Interesse verbundene Gedankenkreis übt aber Einfluß auf das Wollen aus. Das Interesse ist für den Unterricht ein Seelenzustand von hervorragender Wichtigkeit; es zu erzeugen und zu stärken, muß der Anfang und das Ziel alles guten Unterrichts sein; denn ein vollständig ausgebildetes Interesse schließt auch inneres Bedürfniß, Lust und Leichtigkeit bei den geistigen Thätigkeiten und Beschäftigungen mit ein.

Wir müssen diesem Kardinalbegriffe der wissenschaftlichen Pädagogik, dem Interesse, mithin jetzt etwas näher in's Auge sehen und ihn genauer untersuchen.

Man sollte meinen, daß zur Erzeugung eines sittlichen Willens nur das sittliche Interesse, das Interesse für die ethischen Ideen genüge; allein

*) Vergl. Herbart, Allgemeine praktische Philosophie. Göttingen, Danckwerts.

es gibt noch andere Interessen, welche auch unegoistisch sind, zum geistigen Besitzthume eines gebildeten Menschen gehören und seine Sittlichkeit bedingen, indem sie ihn *entwildern*, d. h. vom Rohen, Niedrigen und Gemeinen ablenken und zum Ideale hinleiten, oder wenigstens ein reiches und vielseitiges Wollen fördern, dessen jungfräulichem, fruchtbarem Boden die Tugend entsproßt: — solche Interessen sind die für Religion, Wissenschaft und Kunst. Das Schöne ist ja die Vorhalle zum Tempel des Guten, da beides etwas Wohlgefälliges ist; aus dem Gebiete der religiösen Gesinnungen keimt und sproßt die Tugend hervor, und die Intelligenz ist die Vorbedingung des sittlichen Charakters. Die Pädagogik empfiehlt darum den Anbau und die Pflege folgender sechs verschiedenen Arten des Interesses, nämlich:

1) das *empirische*,
2) das *speculative*,
3) das *ästhetisch-moralische*,

} Interessen der *Erkenntniß* (des Kopfes).

4) das *sympathetische*,
5) das *sociale*,
6) das *religiöse*,

} Interessen der *Theilnahme* (des Herzens).

Jetzt fragt es sich: Was haben alle diese gelehrten Namen, diese termini technici, die wir dem Leser schlechterdings nicht ersparen können, zu bedeuten?

Wenn ein Kind die mannigfaltigen Gegenstände der *Erfahrung*, also Sachen und Begebenheiten, aufzufassen und so seinen Besitz an Kenntniß der *Thatsachen* mit Eifer zu vermehren strebt, so ist die *Wißbegierde* oder das *empirische Interesse* thätig; dies ist z. B. der Fall, wenn der Lehrer dem Kinde eine Erzählung oder ein Märchen, eine Fabel, ein Gedicht vorträgt, ihm eine Vorstellung vom Schnee, vom Gewitter, von einer Rose, vom Schulhause, von einem Lama, von Abraham, Odysseus, Barbarossa, Robinson, von einer Familie oder einer Gemeinde beibringt, so daß der Zögling diese Gegenstände als Bilder, als concrete Grundlage in sich aufnimmt, ohne sie aber einem eingehenden Denken zu unterwerfen.

Geschieht dieses Letztere, frage ich nach dem Causalitätsverhältniß, dem Bedingenden und Bedingten (Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel), frage ich: wodurch? woher? woraus? was entsteht aus diesem oder jenem? warum? was folgt daraus? wozu? womit? also z. B. wodurch entsteht der Schnee? wodurch das Gewitter? — wozu dient das Schulhaus? — warum fing Robinson Lama? — welche Mittel wendete Robinson an, um nach seiner Heimath zurückzugelangen? — aus welchen Gründen unternahm Barbarossa mehrere Züge nach Italien? — — so tritt eine *denkende Betrachtung* der Objecte ein und ich suche sie in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und ihren Beziehungen zu einander kennen zu lernen: — es ist das *speculative Interesse* (*das Denken*) in Wirksamkeit. Betrachte ich die Naturgegenstände mit dem Maßstabe des Schönen und die Menschen mit dem des Guten; untersuche ich z. B., wie die Farben und Formen der Rose so zusammenpassen, daß sie in uns Wohlgefallen erregen; unterscheide ich in den Handlungen Abraham's oder Odysseus das Rechte vom Unrechten, das Gute vom Bösen, fälle ich Urtheile über den Werth ihrer Handlungen, so ist das *ästhetische* und *moralische Interesse* (der Geschmack und das sittliche Urtheil) rege. Da nun eine sittliche Handlung das höchste Wohl-

gefallen in uns weckt, so kann man beide Interessen auch kurz mit dem Ausdrucke ästhetisches Interesse im weiteren Sinne bezeichnen.

Das empirische, das speculative und das ästhetische Interesse vermehren unsere Einsicht, wir dürfen sie darum zusammen Interessen der Erkenntniß nennen.

Wird in uns durch wirklichen oder idealen Umgang mit beseelten (Menschen) oder beseelt gedachten Wesen (Thieren) Theilnahme für sie erweckt, hängt unser Herz an ihnen, z. B. an der Rose, am Lama, an Robinson, an Abraham, an Odysseus, so ist das sympathetische Interesse in uns lebendig (Theilnahme oder Mitgefühl). Wird dasselbe so erweitert, daß es sich auf eine menschliche Vereinigung, z. B. die Familie, die Gemeinde, die Schule, den Staat u. s. w. bezieht, so entsteht Gemeinsinn, Bürgersinn, Patriotismus, oder das gesellschaftliche (sociale) Interesse. Wenn wir unsere Abhängigkeit von einem höchsten Wesen und unsere Ohnmacht ihm gegenüber, sowie die Sehnsucht nach der Verwirklichung unserer Ideale durch höhere Hilfe empfinden, wie z. B. Abraham, als er einen Altar baute, so ist das religiöse Interesse (der Glaube, die Liebe und das Vertrauen der Menschen zur Gottheit oder die Frömmigkeit) in Wirksamkeit. Das sympathetische, sociale und religiöse Interesse erweitern und vertiefen unser Herz, sie sind darum Interessen des Herzens oder der Theilnahme. Die Interessen der Theilnahme sind für die Erziehung der Tugend von besonderer Wichtigkeit; denn von der Theilnahme eines guten Herzens ist es nur ein kleiner Schritt zum Wollen des Guten.

In jedem körperlich und geistig gesunden Menschen sind nun alle diese Interessen — wenigstens in der Anlage — vorhanden, d. h. es liegt in Jedem die Möglichkeit und Fähigkeit zu ihrer Erzeugung vor, sie bedürfen nur der angemessenen Entwickelung; und bei einem nicht einseitig unterrichteten und verkehrt erzogenen Menschen sind alle diese Interessen zusammen und gleichmäßig thätig, und zwar auf allen Bildungsstufen, auch schon bei dem jüngeren Kinde. Wer die Kinderwelt genau kennt und sie beobachtet, dem wird es nicht entgehen, daß schon das sechsjährige Kind seine Urtheile fällt und Schlüsse bildet und gern denkt, d. i., daß es speculatives Interesse zeigt, und ebenso regen sich auch die anderen Interessen. Es ist nun die Aufgabe des Lehrers und Erziehers, alle Interessen im Gleichgewichte zu erhalten, oder in's Gleichgewicht zu bringen. Alle die genannten Interessen sollen wie Strahlen von einem Brennpunkte, dem Ich, ausgehen und in ihm sich wieder sammeln. Sind alle diese Interessen geweckt, so erhält der Zögling auch jene Selbstthätigkeit, welche zum späteren Selbstunterrichte, dem Ziele alles guten Unterrichts, unbedingt nöthig ist. Unterrichten heißt ja auch, einem Schüler den nächsten Weg zu seinem Selbstunterrichte zeigen.

In dieser Mannigfaltigkeit der Interessen besteht nun die Vielseitigkeit des Interesses, und wir dürfen jetzt bestimmter sagen, daß der Unterricht dann ein erziehender ist, wenn er den Vorstellungskreis des Zöglings so gestaltet, daß in ihm jene, der Vielseitigkeit des Interesses entspringende Selbstthätigkeit erzeugt und durch sie die Verwirklichung der sittlichen Ideen begründet wird, und daß die Aufgabe des erziehenden Unterrichts darin besteht, den Gedankenkreis des Zöglings so anzubauen und zu erweitern, daß durch die Er-

weckung und Pflege des vielseitigen Interesses die sittlichen Ideen verwirklicht werden.

Daß ein solcher Unterricht bedeutenden Werth hat, springt jetzt von selbst in die Augen. Wie schon angedeutet, sucht derselbe die Geistesthätigkeit des Zöglings nicht nur zu vermehren, sondern auch zu veredeln, nicht nur geistige Kräfte zu erzeugen und zu stärken, sondern auch auf das Edle und Würdige zu richten. Wir bilden mithin durch Erziehungs-Unterricht nicht etwa kluge Vielwisser, kalte Verstandesmenschen, sondern einsichtsvolle, wahrhaft gute, für alles Löbliche und alle Tugend empfängliche und begeisterte Zöglinge; Menschen, welche Kopf und Herz auf dem rechten Flecke haben, und entzünden in ihnen einen hohen Reichthum geistigen Lebens: — darin besteht der Werth des pädagogischen Unterrichts. Ihn zu realisiren, ist die pädagogische Mission des Lehrers.

Eine weitere wichtige Frage ist nun die: Wodurch und wie wird dieser Unterricht herbeigeführt? Die Antwort führt uns besonders auf den Stoff und die Form des Unterrichts.

2. Lehrstoff und Lehrform des erziehenden Unterrichts.

Die erziehenden Momente im Unterrichte können entweder in dem Inhalte des Unterrichts, oder in seiner Form, oder in beiden liegen. Eine nähere Untersuchung ergiebt, daß zum erziehenden Unterrichte sowohl eine gute Auswahl und eine passende Verknüpfung des Lehrstoffes, als auch eine zweckmäßige Gliederung und Bearbeitung (Methode) und endlich eine passende Art der Darbietung oder Mittheilung desselben (Lehrform im engeren Sinne) gehört. Es wird dies näher in die Augen fallen, wenn wir folgende vier Behauptungen begründen und näher erörtern.

a) **Ein erziehender Unterricht stellt die sittlichen Ideen in den Mittelpunkt des Unterrichts**; weil jedoch nackte Ideen, trockene, abstracte Sittenlehren, moralisirende Worte das Interesse der Kinder nicht zu erwecken vermögen, so muß der sittliche Inhalt ihnen in konkreter Grundlage, d. h. in Gestalt von historischen Objecten, wie sie die biblische und Profangeschichte und die Dichtung enthalten, dargeboten werden. Dieser geschichtliche Stoff, also z. B. für die zarte, noch von reger Fantasiethätigkeit beherrschte Jugend die Fabeln, Märchen und Sagen, für reifere Kinder historische, biblische und andere Erzählungen (z. B. Robinson) stellt ethische Verhältnisse in faßlicher Weise dar und ist völlig geeignet, alle Interessen des Kopfes (empirisches, speculatives und ästhetisches) und des Herzens (sympathetisches, sociales und religiöses) anzubahnen (vergl. oben Abschnitt II, 1 dieser Schrift); darum soll dieser historische Lehrstoff als Träger von moralischen Gesinnungen in das Centrum des Unterrichtes gestellt werden und eine dominirende Stellung einnehmen. Da das Sittliche nur durch die Hilfe eines höchsten Wesens realisirt werden kann und die Tugend ihre Stütze in der Religion findet, die geschichtlichen Stoffe aber, namentlich die biblische Geschichte, religiöse Ideen und Lehren enthalten, so tritt später die eigentliche Religionslehre hinzu, ja der Lehrer kann sich aus den, von bearbeiteten historischen Pensen abgeleiteten religiösen Lehren seinen Katechismus selber zusammenstellen.

Dieſer ſittliche Unterricht, den man mit Rückſicht auf ſeinen Zweck, Bildung der Geſinnungen, auch Geſinnungsunterricht nennen kann, beginnt ſofort beim Eintritte des Kindes in die Schule, indem Fabeln, Märchen und paſſende Erzählungen, dann bibliſche Geſchichten u. ſ. w. den Kindern gegeben und mit ihnen behandelt werden. Das Kind lernt aus ihnen z. B. die Liebe und Dankbarkeit gegen die Menſchen, den Gehorſam gegen Eltern und Lehrer, die Verträglichkeit mit den Geſchwiſtern und Geſpielen, es lernt Wahrheitsliebe und Ehrlichkeit, genug, alle ſittlichen Gebote und Verhältniſſe kennen, und Vorſtellungen von Gott und Geſinnungen gegen ihn werden in das zarte Herz der Jugend gepflanzt.

Damit nun aber dieſe religiös-ſittliche Richtung nicht vereinzelt im Geiſte ſtehe, damit ſie in demſelben die Herrſchaft erlange, durch andere Vorſtellungen geſtützt und getragen werde und damit alle Vorſtellungen des Geiſtes eine Einheit, ein organiſches Ganze bilden: — ſo müſſen

b) die übrigen **Lehrſtoffe** und **Fächer** des Unterrichts an den Geſinnungsunterricht ſich möglichſt anſchließen, ihn ergänzen; überhaupt müſſen alle Kenntniſſe unter einander möglichſt verknüpft werden. Wir entſcheiden uns damit für die **Concentration**, das Wort nicht im pedantiſchen, ſondern im rechten Sinne genommen. Sie iſt die Vereinigung des Mannigfaltigen zur Einheit in der Seele des Zöglings, um durch die Einheit des Bewußtſeins eine volle Perſönlichkeit heranzubilden und dem Geſinnungsunterrichte durch die Verbindung mit anderen Stoffen höheren pädagogiſchen Werth und pſychiſche Kraft zu verleihen.

Sollen in der Seele der lernenden Jugend nicht Zerſtreuung, Zweifel, Zwieſpalt und Unruhe eintreten, ſollen Denken und Thun nicht ein Doppelleben führen; ſollen ſich im werdenden Menſchen nicht mehrere geiſtige Mittelpunkte bilden, ſoll alſo der innere Menſch aus Einem Guſſe ſein: — ſo muß Concentration des Unterrichtes ſtattfinden, weil die Einheit des Bewußtſeins durch die Mannigfaltigkeit und Verſchiedenartigkeit der Bildung ſtets bedroht wird. Dieſe Einheit wird aber dadurch erzielt, daß das Mannigfaltige in der Perſon Eine reihenförmige, wohlgeordnete Vorſtellungsmaſſe bildet, in welcher das Viele mit einander verſchmolzen und verwebt iſt, Ein Syſtem von Vorſtellungen, in dem das Ich ſeinen Sitz hat. Ohnehin iſt alles Einzelne und Vereinzelte in der Seele, alles vom Uebrigen abgetrennte Wiſſen werth- und wirkungslos, frommt in keiner Hinſicht, dient weder dem Leben, noch der Wiſſenſchaft, noch der Bildung des Gemüths und Willens. Nur ein Ganzes iſt fruchtbar, auch im Unterrichte. Es muß darum in den verſchiedenen Studien und Stadien des Wiſſens ein Zuſammenhang ſtattfinden; das Einzelne muß als organiſches Glied einem größeren Ganzen, einer längeren Reihe von Bildungsmitteln angehören; dann ergiebt ſich eine Geſammtwirkung. Die einzelnen Kräfte müſſen ſich zu einer vollkommenen Totalkraft vermählen, welche dann als Produkt den höchſten Totaleffekt giebt. Dieſe Geſammtwirkung, dieſer Totaleffekt wird eben bewirkt durch die Concentration.

Unſer Geiſt beſteht nämlich aus Vorſtellungen und bekommt Zuwachs nur durch klare Vorſtellungen und ihre Vereinigungen zu Gruppen und Reihen, die ſich weiter zu Vorſtellungskreiſen und endlich durch Verbindung der Vorſtellungskreiſe unter einander zu Vorſtellungsmaſſen erweitern. Aus

dem Vorstellungsleben entstehen sodann Gefühle, Streben, Gemüth, Sittlichkeit und Charakter. Ein wahres geistiges, ein reiches inneres Leben erwächst aber nach den Lehren der exacten Psychologie dann nicht, wenn die Vorstellungen einzeln neben einander liegen, wie die Körner eines Weizenhaufes. Alle Vorstellungen müssen vielmehr ein *organisches Ganze*, ein *vielverflochtenes Gewebe* bilden, und unser Geist muß sie beherrschen, muß im Stande sein, sie rasch auf einander zu beziehen und nach verschiedenen Richtungen zu durchlaufen, dann wird Phantasie, Denken, geistvolles Wesen, Umsicht, Gedankentiefe, genug, geistige Kraft und geistiges Leben entzündet.

Also nicht in der *Masse* der Vorstellungen, sondern in ihrer passenden *Verknüpfung*, ihrer *Beherrschung* liegt das wahre geistige Leben, jenes Leben, das auch die Grundlage der Sittlichkeit bildet, da geistiger Stumpfsinn die Sittlichkeit bekanntlich ausschließt.

Erwähnt somit z. B. das Märchen vom Rothkäppchen (in der Elementarklasse) den Wald, so wird hier im Anschauungsunterrichte eine Vorbesprechung des Waldes vorauszuschicken sein und im Schreiblesenunterricht kann dieses Wort auch zur Behandelung kommen. Die Erwähnung der Großmutter wird zur Behandelung der Familie und die des Wolfes zur Beschreibung desselben führen. Auch der bereits behandelte und der neue Stoff läßt sich vielfach auf einander beziehen. Ist in der Geschichte von Arminius die Rede, so wird eine Beschreibung des alten Deutschlands damit zu verbinden sein. Der geschichtliche Stoff ist durch passende Gedichte zu beleben und umgekehrt, die Dichtungen sind durch geschichtliche Facta zu illustriren.

In den Sprachstunden ist der bereits behandelte Stoff zu Aufsätzen zu verarbeiten u. s. w.

Ausdrücklich bemerke ich hier aber, daß man die Concentration auch bis zur Pedanterie treiben und übertreiben kann und daß es also auch eine *falsche* Concentration giebt. Man kann nämlich einen Stoff so lange peitschen (wie Münchhausen weiland einen Fuchs, bis dieser aus der Haut fuhr!), daß nur der Pelz zuletzt noch übrig bleibt. Es ist indeß unweise gehandelt, ein Princip zu Tode zu reiten! Eine falsche Concentration ist es, wenn man alle Lehrfächer irr und wirr durch einander wirft und, um Jacotot's Grundsatz: „Alles ist in Allem" zu malträtiren, zur Carricatur zu entstellen, in einer Lehrstunde vom Hundertsten auf's Tausendste kommt, beim Tischkasten anfängt und beim Känguru aufhört.

Ergo: Nicht pädagogischen Pêle-mêle! Jedes Lehrfach bietet eine gewisse Gattung, durch ihren Inhalt verwandter Vorstellungen, die zusammen ein Gewebe bilden. Dieses ist in Sauberkeit für sich zu halten und nicht mit falschen Fäden zu durchschießen; aber von diesem Gewebe aus dürfen und sollen Fäden zu anderen Geweben gezogen werden, so daß sich, wie Goethe im Faust sagt, wenn man einen Faden bewegt, auf einmal tausend Fäden regen. Somit sind die Lehrstoffe und Fächer wohl unter einander zu verbinden; doch soll jeder Lehrgegenstand auch seine Selbständigkeit wahren, eine gewisse Gedankenprovinz anbauen, dergestalt, daß, wenn in der Rechenstunde Sperlinge und Tauben zusammengezählt werden, deshalb doch keine Naturgeschichte getrieben werde.

Was den Lehrstoff selbst betrifft, so muß derselbe natürlicher Weise immer so beschaffen sein, daß er für die fragliche Bildungsstufe sich eignet und fähig

iſt, irgend ein Intereſſe im Kinde zu erwecken. An leeren Trivialitäten ſollen Zeit und Kraft der Jugend nicht vergeudet werden. Da aber das Intereſſe vor Allem an den Sachen, weniger an Formen und Zeichen hängt, ſo muß im erziehenden Unterrichte die Beſchäftigung mit Sachen die überwiegende ſein.

c) Der erziehende Unterricht zerlegt die zu gebenden Vorſtellungsmaſſen in kleinere Ganze **(methodiſche Einheiten)** und bearbeitet dieſe eingehend, indem er nach den Geſetzen der Perception und Apperception das Neue auffaſſen läßt und in das Alte (die bereits erworbenen Vorſtellungen) einordnet [Gliederung (Articulation) und Bearbeitung des Lehrſtoffes.]

Wenn die Kinder dem Lehrer zugeführt werden, ſo iſt ihre zarte Seele bereits keine tabula rasa, d. h. keine unbeſchriebene Tafel mehr, ſondern viele Vorſtellungen ſind ſchon, wenn auch nur flüchtig, unbeſtimmt und ungeordnet, in dieſelbe eingezeichnet; und das Neue, welches wir dem Kinde bieten, birgt meiſt einige ſchon bekannte Elemente in ſich, oder findet wenigſtens Anklänge in der Seele. Dem Lehrer liegt darum die Aufgabe ob, den bereits vorhandenen Vorſtellungskreis zu erforſchen, zu zergliedern, zu berichtigen und zu ordnen und das Neue in demſelben an die gehörige Stelle einzufügen und ſo die alten Vorſtellungen zu modificiren. Wollte ich den Kindern z. B. eine Vorſtellung vom Lama geben, ſo muß ich ihnen die bereits bekannte Vorſtellung Ziege ins Bewußtſein zurückrufen und dieſe ſo bearbeiten, daß die Vorſtellung Lama gewonnen wird. Die Vorſtellung Paradies kann dem Kinde nur dadurch zugänglich gemacht werden, daß es die einer bekannten ſchönen Gegend in ſich hervorruft und modificirt. Dieſer wichtige pſychiſche Vorgang heißt Apperception, d. h. die Bildung neuer Vorſtellungen aus den bereits bekannten und Umarbeitung der erſteren, während die Aufnahme völlig neuer Vorſtellungen Perception genannt wird. Beide Functionen gehen bei allen Menſchen ganz nach denſelben Geſetzen vor ſich, und der Lehrer hat dieſe behufs Erzeugung klarer und richtiger Vorſtellungen ſorgfältig zu beachten. Da in der Seele das Neue immer ſchon bekannte Elemente oder Anklänge vorfindet, ſo iſt ſtrenggenommen jedes Lernen und Weiterlernen nur ein Apperceptionsproceß, d. h. ein pſychologiſcher Vorgang, durch welchen eine Aſſimilirung des Aufzunehmenden an das Vorhandene bewirkt wird. Außerdem iſt noch zu berückſichtigen, daß der kindliche Geiſt nicht eine Vorſtellungsmaſſe auf einmal aufnehmen und geiſtig verdauen kann; jedes dargebotene Ganze iſt darum in ſeine Theile zu zerlegen und jeder iſt einzeln genau und allſeitig zu betrachten.

Die Zergliederung der über einen gewiſſen Gegenſtand bereits vorhandenen Vorſtellungen können wir Analyſe, die Hinzufügung des Neuen Syntheſe nennen. Beide Functionen ſollen ſich nach dem Früheren noch auf concretem Boden bewegen und eine richtige Kenntniß des Einzelnen vermitteln.

Dieſer erſte Schritt bei Behandlung eines Mannigfaltigen giebt uns alſo eine Menge klarer Einzelvorſtellungen (Klarheitsſtufe). Nun wächſt aber unſer Geiſt beſonders dadurch, daß wir das Verwandte in den Vorſtellungen zuſammenfaſſen und Allgemeines, d. h. Begriffe, Geſetze, Regeln und Grund-

sätze daraus abstrahiren. Dafür sorgt der nächste Schritt im Unterrichte. Man erinnert deshalb die Schüler an bereits bekannte Fälle oder Beispiele, welche zu denselben Begriffen oder Gesetzen u. s. w. gehören, läßt diese ableiten und die Schüler im Gebrauch dieser Begriffe üben. Diesen zweiten Schritt können wir den der *Vereinigung* des *Vielen* (*Association*) nennen. Die Stufe der Association ist das Turnier der *Fantasie*; es werden Combinationen gebildet, Vergleiche angestellt u. s. w. Nun müssen die gewonnenen Resultate aber auch gesammelt, zusammengestellt, geordnet und mit bereits Bekanntem in *Reihen* gebracht und mit Etiketten versehen werden, wie die Büchsen eines Faches in einer Apotheke, und ähnlich, wie die Fachwissenschaften die Begriffe ordnen (*System* = 3. Schritt); endlich ist 4) das System in anderer Ordnung zu durchlaufen und durch *Anwendung* desselben zu befestigen (*Gebrauch*).

In solche Stufen soll man also ein kleines Unterrichtsganze (einen Abschnitt) zerlegen und es in etwa zwei bis drei Lehrstunden durcharbeiten. Freilich nicht jeder Stoff kann und soll so ausführlich behandelt werden, sondern vor allem *der* Stoff, der ein *Mannigfaltiges* darbietet (also z. B. eine geschichtliche Erzählung, ein Gegenstand der Geographie oder Naturkunde), aus welchem der Zögling Begriffliches ableiten kann.

Jede dieser vier Stufen übt eine gewisse *Art* der Gedankenbewegung oder geistigen Thätigkeit, z. B. die erste Stufe das Vorstellen, die zweite die Fantasiethätigkeit; das System übt das Abstrahiren und Begriffebilden u. s. w.

Versuchen wir, ein Beispiel solcher Bearbeitung zu geben! Angenommen, einem etwa zehnjährigen Knaben wäre in der Geometrie bereits der Begriff „*Körper*“ bekannt, und ich wollte nun an einem vierseitigen Prisma von Holz die Begriffe: Fläche, senk- und wagerechte Fläche, Kante, senk- und wagerechte Kante, Eckpunkt entwickeln, so würde sich diese methodische Einheit in folgende Stufen zerlegen lassen:

A. **Stufe der Klarheit.** a) *Analyse*. Erforschung dessen, was die Schüler bereits vom Prisma in Bezug auf seine Form wissen, z. B. daß es drei Ausdehnungen, sechs Seiten und zwölf Kanten hat u. s. w.

b) *Synthese*. Genaue Betrachtung des Einzelnen, d. h. jeder einzelnen Fläche und Kante des Prisma. Jede Fläche begrenzt den Körper und läßt sich nach zwei Seiten hin messen. Die zwölf Kanten begrenzen die Flächen und lassen sich nur nach einer Seite messen. Die acht Eckpunkte begrenzen die Kanten und haben keine Ausdehnung, Stellung der Flächen und Kanten zu einander (wagerechte, senkrechte).

B. **Association.** Beschreibung anderer Prismen, welche dem Zöglinge bereits aus seinem Leben oder der Heimathskunde bekannt sind, z. B. eines Balkens, einer Mauer, eines Backsteins; dann eines Würfels von Papier, eines dreiseitigen Prisma von Glas. Hier muß der Schüler vom Stoffe, der Größe, der Farbe und anderen zufälligen Merkmalen absehen, um den reinen Begriff der Form: Fläche, senkrechte Fläche, Linie u. s. w. zu gewinnen.

C. **System.** Ein Körper hat drei Ausdehnungen. Eine Fläche ist die Grenze der Körper, eine Linie die Grenze der Fläche und ein Punkt die Grenze der Linien Eine Fläche hat zwei Ausdehnungen, eine Linie eine, ein

Punkt keine. Eine ſenkrechte Fläche iſt u. ſ. w. u. ſ. w. Bildung der Begriffsreihe: Körper, Flächen, Linien und Punkte. Vergleich des Syſtems mit dem gedruckten Lehrbuche oder Leitfaden.

D. **Beherrſchung und Gebrauch des Syſtems.** Durchlaufen desſelben in anderer Ordnung, z. B. vom Punkte aus bis zu den Körpern. Begriffsreihe: Punkt, Linie, Fläche, Körper. — Entſtehenlaſſen der Linien durch Bewegung der Punkte, der Flächen durch Bewegung der Linien, der Körper aus Flächen. Beantwortung von Fragen. Beſteht ein Körper aus Flächen? und warum nicht? Beſteht eine Fläche aus Linien, eine Linie aus Punkten? Nachweiſen der Begriffe an dem Schulzimmer. Zeichnen.

Da die Artikulation des Unterrichts, d. h. die Gliederung desſelben in die bezeichneten vier Formalſtufen, für eine gründliche Bildung von hoher Wichtigkeit iſt, ſo geben wir noch ein zweites Beiſpiel und zwar aus der deutſchen Grammatik.

Als Ziel wird aufgeſtellt: ein neues Glied des erweiterten Satzes, nämlich das Object, kennen zu lernen, nachdem die weſentlichen Satztheile, Subject und Prädikat, und außerdem noch das Attribut bereits bekannt ſind.

A. **Stufe der Klarheit.** a) Analyſe. Betrachtet die in dem Leſeſtücke „Die Pflanzen und das Licht" vorgekommenen Sätze in Bezug auf ihre Satztheile:

1) „Die Pflanze liebt das Licht."
2) „Die Pflanzen genießen des Lichts."
3) „Die Blumen ſind ihr (der Sonne) zugewendet."
4) „Sie kriechen an der Mauer hin."
5) „Sie freuen ſich über das Licht."

Ihr kennt bereits das Subject und das Prädikat, nennt ſie! Im erſten Satz iſt „Pflanze" das Subject und „liebt" das Prädikat, im zweiten Pflanzen u. ſ. w. Wie heißen nun die nackten einfachen Sätze? Die Pflanze liebt. Die Pflanzen genießen u. ſ. w. Betrachtet dieſe Sätze, was fällt Euch dabei auf? (Seid Ihr befriedigt, wenn ich dieſe kurzen Sätze ſpreche? Darf ich ſie ſchließen?) Die Sätze ſind noch nicht fertig, ſind noch nicht ganz. Es fehlt in Ihnen noch Etwas, was nothwendig da ſein muß. Welcher Satztheil giebt noch keinen vollſtändigen Sinn? Das Prädikat. Zu welchen Satztheilen gehören alſo die Wörter, welche in den erweiterten Sätzen noch beigefügt ſind? Zu den Prädikaten. Was ſind es für Wörter? Hauptwörter und Fürwörter.

b) Syntheſe. Ihr ſeht, die Wörter „lieben", „genießen" u. ſ. w. geben allein noch keinen vollſtändigen Sinn; es fehlt noch die Angabe des Gegenſtandes, der geliebt, der genoſſen wird. Dieſer Gegenſtand muß nothwendig noch beim Prädikate ſtehen. Es iſt dieſer „Licht", „des Lichts" u. ſ. w. Da nun dieſer zum Prädikate nothwendig gehörende Gegenſtand, auf welchen das Prädikat ſich hinrichtet oder bezieht, dasſelbe ergänzt, ſo nennen wir ihn Ergänzung oder Object. Die Objecte ſind: Licht, des Lichtes, ihr (der Sonne), an der Mauer, über das Licht. — Sie ergänzen die Prädikate: liebt, genießen, ſind zugewendet u. ſ. w. Fragt jetzt nach dem Objecte im erſten Satze. Wen liebt die Pflanze? Im zweiten u. ſ. w. Weſſen genießen die Pflanzen? Wem ſind die Blumen zugewendet? Da das Object einen Gegenſtand bezeichnet, ſo muß es was für ein Wort ſein? Was iſt es

im dritten Satze für ein Wort? (ihr). Was im 4. und 5.? Hauptwort mit Verhältnißwort.

B. **Association.** Nun nennet bekannte verwandte Beispiele aus anderen Lesestücken. Aus dem Lesestücke: „Göttliche Fürsorge" von Sartorius werden genannt: „Die Leute heißen es (das Kraut) Reseda." Nennt das Prädikat! heißen. Welche Fragen entstehen? Wen heißt man Reseda? Es (das Kraut); und welchen Namen giebt man ihm? oder wie heißt man es? Reseda. Es und Reseda sind Ergänzungen, weil sie den Gegenstand nennen, auf welchen das Heißen sich bezieht und so den Sinn desselben vervollständigen. Es sind zwei Ergänzungen auf die Fragen wen? und was? Weitere Sätze des Lesestücks sind: „Der Geruch der Blüthe übertrifft alle Würze." „Dieses Kraut besucht ein Schmetterling." — Objecte und zwar mit Beifügungen sind: Würze und Kraut.

Nennet Beispiele aus der Erinnerung: 1) Robinson entfloh den Eltern. 2) Er war denselben nicht gehorsam. 3) Der Kranke bedarf des Arztes. 4) Napoleon gab den tapferen Soldaten den Orden der Ehrenlegion. 5) Joseph war Benjamin ähnlich.

Diese Sätze werden besprochen. Auf welche Frage steht das Object im ersten Satze? Auf die Frage wem? Was bezeichnet es? Eine Person. Ebenso im zweiten und vierten Satze. — Wie viele Ergänzungen hat der vierte Satz? — Zwei; eine auf die Frage wem? bezeichnet die Person, und eine auf die Frage wen? die Sache. — Was für ein Wort ist das Prädikat im zweiten und fünften Satze? — Eigenschaftswort (mit Hilfszeitwort). In den übrigen Sätzen? Thätigkeitswort.

C. **System.** Zusammenstellungen und Ordnungen der gewonnenen Unterrichtsresultate. Wir kennen bis jetzt vier Arten der Satzglieder des erweiterten Satzes: Subject, Prädikat, Attribut und Object. Die Prädikate bedürfen, wenn sie Thätigkeits- oder Eigenschaftswörter sind, oft noch der Objecte, d. h. solcher Haupt- oder Fürwörter, welche den Gegenstand bezeichnen, der zur Vervollständigung des Sinnes nothwendig noch zum Prädikat gehört, oder auf welche dasselbe sich hinrichtet. Das Object kann entweder ein Haupt- oder ein Fürwort sein, oder ein Hauptwort mit einem Verhältnißworte; es kann stehen im Wenfall (vierten Fall), oder im Wemfall (dritten Fall), oder im Wessenfall (zweiten Fall). Ein Prädikat kann auch zwei Objecte haben, das eine im dritten Fall, das andere im vierten. Das Prädikat im Wemfall bezeichnet die Person, das im vierten Fall die Sache. Nur wenn zwei vierte Fälle stehen, bezeichnet ein vierter Fall die Person. Ein Object kann wieder durch eine Beifügung näher bestimmt werden.

D. **Anwendung und Einübung** des gewonnenen begrifflichen Materials. — Suchet alle Ergänzungen aus einem (passend gewählten) Lesestücke! Welche stehen im zweiten Falle, welche im dritten Falle? u. s. w. Bildet Sätze, in denen Personergänzungen vorkommen; desgl. mit Sachergänzungen. Bildet Sätze, in denen das Prädikat ein Zeitwort mit Ergänzungen, ferner in denen es ein Eigenschaftswort mit Objecten ist! — Bildet Sätze mit folgenden Zeitwörtern: tragen, gehorchen, geben ꝛc.; ferner mit folgenden Eigenschaftswörtern: bedürftig, ergeben, stolz ꝛc. Macht in folgenden Sätzen die Ergänzung zum Subject: Napoleon eroberte Italien (Italien wird von Napoleon erobert) u. s. w.

Wird in ähnlicher Weise der Lehrstoff gegliedert und verarbeitet, erhalten die Kinder klare, starke, bleibende Einzelvorstellungen und bestimmte Begriffe, so entsteht Lernfreudigkeit und Eifer und somit ein reges und dauerndes Interesse für die Objecte, und der Unterricht erzeugt als Grundlage für den sittlich-religiösen Charakter den Reichthum des Geistes.

Sind die Schüler in einem solchen Gange und einer solchen Durcharbeitung des Stoffes längere Zeit geübt, so lassen sich später bei reiferer Auffassung diese vier formalen Stufen rascher durchlaufen und kürzer behandeln.

d) Ein erziehender Unterricht wendet endlich ein psychologisch richtiges äußeres Verfahren bei der Mittheilung des Lehrstoffes an.

Führte uns Punkt c) in das Reich der Methode, d. h. des streng gesetzmäßigen und nothwendigen Ganges oder der fest bestimmten Richtung, den der Unterricht zu gewissen, klar gedachten Zielen nimmt, so führt uns Punkt d) in das Gebiet der Lehrformen, als der äußeren Verfahrungsweisen oder der Gestaltung der Darbietung des Unterrichtsstoffes; beide Gebiete, Methoden und Lehrformen, sind wissenschaftlich streng zu trennen.

Methoden und Lehrformen sind wichtige Producte der Psychologie; über sie giebt es darum so gewiß ein allgemein giltiges Gesetzbuch, so gewiß als alle menschlichen Seelen in ihrem Vorstellen, Denken, Fühlen und Wollen im Allgemeinen von denselben Gesetzen beherrscht werden. Zur Behandlung eines gewissen Stoffes giebt es eine bestimmte Methode und Lehrform, welche alle Pädagogen für zweckmäßig erkennen. Wie falsch ist es also, zu sagen: „Der Lehrer ist die Methode; jeder Lehrer bilde sich seine eigene Methode!“ Mit nichten! Jeder Lehrer hat nur ein Anrecht, seine eigene Manier zu haben, im Uebrigen steht er unter dem allgemeinen und strengen Code de la méthode, wie einst alle Franzosen unter dem Code Napoléon. Methoden giebt es eigentlich nur zwei: 1) die analytische, welche den bereits vorhandenen Gedankenkreis des Zöglings zerlegt oder erläutert und ihn dabei zugleich vervollständigt, berichtigt und ordnet und so den geistigen Boden zur Aufnahme des Samens bereitet, und 2) die synthetische oder erweiternde, welche den Geist über seine gegebenen Grenzen hinausführt, also neuen Samen streut.

Die synthetische Methode kann nun wieder zerfallen: a) in die darstellende, welche, wie z. B. in Geschichte und Geographie meistens geschehen muß, neue Begebenheiten oder Einzelvorstellungen von Sachen vorführt, oder b) in die entwickelnde, welche aus einer vorliegenden Grundlage neue Begriffe, Gesetze und Regeln erzeugt und gewinnt (wie z. B. in der Geometrie).

Alle diese Methoden sind gut an dem Orte, wo sie hingehören, und namentlich räumt der erziehende Unterricht dem entwickelnden Verfahren die möglichst größte Ausdehnung ein, weil es höhere Interessen, namentlich das speculative, anzuregen vermag.

Was nun die Lehrformen betrifft, so unterscheidet die wissenschaftliche Pädagogik deren vier:

1) Die deiktiſche (vorzeigende),

2) die akroamatiſche, welche in einem ununterbrochenen Vortrage des Lehrers beſteht,

} In beiden iſt der Lehrer allein thätig.

3) die dialogiſche oder katechetiſche, welche im freien Geſpräche zwiſchen Lehrern und Schülern beſteht,

4) die heuriſtiſche, welche durch Stellen von Aufgaben und Zielpunkten die Schüler zum Selbſtſuchen auffordert.

} Es findet ein geiſtiger Wechſelverkehr zwiſchen Lehrern und Lernenden ſtatt.

Welche dieſer vier Lehrformen empfiehlt der erziehende Unterricht? Einen Maßſtab zum Meſſen ihrer Qualität haben wir an der Erregung der Selbſtthätigkeit, weil dieſe die Bedingung iſt, unter welcher erſt die Lernthätigkeit in Gemüth und Willen übergehen kann. Offenbar muß von dieſem Geſichtspunkte aus auf allen — niederen, mittleren und höheren — Stufen des Unterrichts die heuriſtiſche Lehrform, und nächſtdem die dialogiſche, eine dominirende Stellung einnehmen. Pſychologiſch richtig verfährt man bei ihrer Anwendung, wenn man die Zöglinge zur Erringung einer Erkenntniß denſelben Weg führt, den der menſchliche Geiſt früher einſchlug, als er die Wahrheit zum erſten Male entdeckte, d. i. wenn man genetiſch verfährt.

„Heuriſtiſch“ und „genetiſch“ ſind ſchwerwiegende Worte, die mit goldenen Lettern über jede Schulthür zu ſetzen ſind! Nicht abſtracte Reſultate einer Wiſſenſchaft ſind als fertige Wahrheit an die Jugend heranzubringen, ſondern dieſelben ſind von den Schülern, und ſcheinbar auch von den Lehrern, zu ſuchen. Nach Dieſterweg wird man ja nur ſtark im Geiſte durch Wahrheiten, welche man ſelbſt gefunden, geſchaut und gedacht hat; nach ſeiner Anſicht ſtärkt nicht die angeerbte, traditionelle Wahrheit, ſondern nur die ſelbſt erworbene; und nach Ziller*) erwärmt auch Das, was man ſich ſelbſt erworben und zur beſtimmten Ueberzeugung durchgebildet hat, das Gefühl. Demnach ſoll der Schüler die edle Freude des eigenen Suchens und Arbeitens genießen lernen.

Auch die anderen Lehrformen haben ihren relativen Werth, d. h. ſie ſind löblich am paſſenden Orte. So iſt bei dem darſtellenden Unterrichte in der Geſchichte und beim Zuſammenfaſſen einer längeren Gedankenreihe, beim Zuſammenſtellen eines Syſtems behufs Gewinnung der Ueberſicht der akroamatiſche Unterricht geboten.

Daß man zuvörderſt immer den inductiven Weg, d. h. vom Concreten zum Abſtrakten geht, dabei möglichſt anſchaulich, alſo deiktiſch (vorzeigend) verfährt und die Einzelvorſtellungen ſo durchbildet, daß daraus die höheren Begriffe hervorquellen, daß man ferner erſt ſpäter — nach der Gewinnung eines kleineren oder größeren Syſtems — auch vom Olymp der Allgemeinheit wieder zum Beſonderen herniederſteigt, bedarf wohl keiner beſonderen Erörterung mehr. Man laſſe ſich durch die bekannte Regel der Vulgärpädagogik: „Vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten“, eine Regel von ſehr zweifelhaftem Werthe, nicht zur Verwechſelung der Anfangsgründe mit den Elementen des Unterrichts verleiten! Das Concrete (die Anfangs-

*) Vorleſungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig, Matthes (Schilde), 1876, § 27.

gründe) iſt immer ein Zuſammengeſetztes; erſt durch Analyſe und Abſtraction gelangt man zu den Elementen, dem Einfachen; alſo von der Erſcheinung zu einfachen Proceſſen, vom Körper zur Fläche, von der Figur zu Linien, von dieſer zum Punkte, vom Satze zum Worte und deſſen Formen, vom Worte zu den Lauten u. ſ. w., das iſt der pſychologiſch richtige Gang des Unterrichts.

Ein ferner ſehr wichtiger Punkt bei der Behandlung des Unterrichtsſtoffes iſt die Uebung. Soll nämlich aus dem Intereſſe das Wollen hervorgehen, ſo muß das Wiſſen des Zöglings ſich in das Können verwandeln, und dies geſchieht nur durch ein wahres, alſo ein der Pſychologie entſprechendes Ueben, d. h. durch die öftere Wiederholung einer Thätigkeit mit dem Zwecke des Erlernens; zur Uebung gehören unter Anderem auch die ſogenannten Repetitionen und das Memoriren. Durch tüchtige Uebung lernt der Schüler die techniſchen Schwierigkeiten überwinden und kommt zum freien Gebrauch der Kraft. Abgeſehen davon, daß die Uebung den ſchnellen und ſicheren Gebrauch einer Fertigkeit, z. B. des Leſens, Schreibens, Rechnens, Zeichnens, für das ſpätere Leben werthvoll macht, ſo iſt auch eine wahre Uebung in der Reihe der Hilfen für den erziehenden Unterricht ein beachtenswerthes Glied. Sie darf weder ein bloßes Mechaniſiren, noch ein todtes Abrichten, ſondern muß ein geiſtvolles und geiſtbildendes Thun ſein, welches auf dem Intereſſe und der Freude am Lernen ruhen ſoll.

Faſſen wir jetzt die Erörterung über unſer Thema in Theſen zuſammen.

3. Theſen über den erziehenden Unterricht.

1) **Der nicht erziehende Unterricht iſt ein ſolcher, welcher nur das Wiſſen und Können des Schülers als Selbſtzweck, oder ad hoc befördert, ohne auf die Bildung des Willens Rückſicht zu nehmen.**

2) **Der erziehende oder pädagogiſche Unterricht dagegen iſt der Anbau und die Geſtaltung des Gedankenkreiſes des Zöglings, um durch die Pflege des vielſeitigen Intereſſes einen ſittlich-religiöſen Charakter heranzubilden.**

3) **Ihm zur Seite muß die Zucht gehen oder die Erziehung im engeren Sinne, als die unmittelbare Einwirkung auf den Willen des Zöglings zur Heranbildung eines ſittlich-religiöſen Charakters (durch Beiſpiel, Strafe, Umgang ꝛc.).**

4) **Die Vorbedingung und Stütze des erziehenden Unterrichts und der Zucht iſt die Regierung oder die Pflege der mittelbaren Tugenden (= bewußtloſer Gewöhnungen), wie der Ordnung, der Reinlichkeit, der Pünktlichkeit, des Fleißes, des Aufmerkens, des Stillſitzens, des äußeren Gehorſams, wodurch Störungen von Unterricht und Zucht ferngehalten werden (Disciplin).**

5) **Ein erziehender Unterricht kann und ſoll auf allen Unterrichtsſtufen, auch ſchon in der Elementarklaſſe, ſtattfinden.**

6) **Demſelben ſind die religiöſen und ſittlichen Ideen das Centrum ſeiner Thätigkeit.**

7) **Er führt der Jugend die ſittlich-religiöſen Lehren durch werthvolle geſchichtliche und poetiſche Stoffe, welche im engen Anſchluſſe an die kindliche Entwickelung fortſchreiten, in concreter Geſtalt vor.**

8) Dieser werthvolle, klassische Erzählungsstoff (Fabeln, Märchen, Legenden, Parabeln, Gedichte, biblische Geschichten, Menschen- und Zeitbilder aus der Weltgeschichte), dessen Behandlung den Gesinnungsunterricht bildet, ist durch geographischen, naturkundlichen und mathematischen Unterricht, so wie durch die sprachlichen Fächer und die Fertigkeiten zu ergänzen, zu stützen und zu tragen (Ergänzungsunterricht).

9) Es finde eine Concentration des Unterrichts, d. h. eine Verbindung der nicht geschichtlichen Fächer unter einander und mit dem Gesinnungsunterrichte behufs Vereinigung des Mannigfaltigen zur Einheit im Bewußtsein des Zöglings statt. Es giebt auch eine falsche Concentration, welche das Princip übertreibt, alle Fächer chaotisch durcheinanderwirft und die relative Selbständigkeit der Lehrfächer ganz aufhebt.

10) In formaler Hinsicht muß auf jeder Unterrichtsstufe dem synthetischen Gange ein analytischer vorausgehen. Der analytische Unterricht bearbeitet den geistigen Boden zur Aufnahme des Neuen, d. h. er zergliedert, berichtigt und ordnet die über das neue Unterrichtsobject bereits bekannten Vorstellungen; der synthetische säet sodann den neuen geistigen Samen in den so bearbeiteten und zubereiteten Boden ein.

Sehr zu empfehlen ist die genetische Methode, welche darauf beruht, daß die Entwickelung einer Sache durch die Entwickelung des Begriffs reproducirt wird, daß die Darstellung zeigt, wie die Sache hervorgebracht wird.

11) Der erziehende Unterricht schreitet bei jedem neuen kleinen Abschnitte (jeder methodischen Einheit) in folgenden vier formalen Stufen fort: a) Stufe der Klarheit (d. h. genaue Vorstellung des vorliegenden Einzelnen); b) der Association (Anführen bereits bekannter, verwandter Fälle und Beispiele); c) des Systems (Zusammenstellung des gefundenen Begrifflichen und Allgemeinen und Ordnen desselben in Reihen), und d) der Methode (Ergänzung, Anwendung und Einübung der Unterrichtsresultate; Durchlaufen der Reihen in verschiedener Ordnung ꝛc.).

12) Für den erziehenden Unterricht sind die wichtigsten Lehrformen, d. h. die äußeren Gestaltungen der Darbietung des Unterrichtsstoffes: die deiktische (vorzeigende), die dialogische, vor Allem aber die heuristische. Auch die acroamatische Lehrform hat am gehörigen Orte ihren Werth (relativer Werth der Lehrformen).

13) Wichtig für einen erziehenden Unterricht ist ein den Lehren der Psychologie entsprechendes, vom selbstthätigen Interesse des Zöglings getragenes Leben.

III.

Kurze Besprechung der anderen Factoren der Schulerziehung: Regierung, Zucht und Schulleben.

Aus unserer Darlegung dürfte wohl erhellen, daß der erziehende Unterricht auch kenntnißreiche und in den Fertigkeiten wohlgeübte Schüler bildet, also nach den gewöhnlichen Anforderungen des Lebens ein „guter", ja, daß er das Ideal des Unterrichts ist, daß ferner der erziehende Lehrer der Meister der Schulmänner ist, der, um dieses Namens würdig zu sein, auch seinen, den Wissenschaften entlehnten Unterrichtsstoff völlig

beherrschen muß und gewiß mit seiner Lehre auch eine väterliche Zucht und Disciplin verbinden wird.

So beantworten wir die oben in Abschnitt II dieser Schrift schon erwähnte Preisfrage des württembergischen evangelischen Consistoriums in ihrer zweiten Hälfte („ob durch den Unterricht die erziehliche Aufgabe der Volksschule ganz gelöst werden könne?") schließlich noch dahin, daß diese Lösung der Unterricht allein nicht zu bewirken vermag, sondern die Schulzucht, das geeignete Schulleben und die Regierung (Disciplin) noch hinzutreten müssen. Wir wollen in letzterer Hinsicht nur Einiges andeuten.

Die Regierung der Zöglinge ist wohl von der Zucht zu unterscheiden. Die erstere ist nicht eigentliche Erziehung, da sie nur mittelbar und propädeutisch dem Erziehungszwecke dient, indem sie den Zögling so lange dem Willen des Erziehers unterwirft, als ersterer noch keinen moralischen Willen haben kann. Die im Zöglinge auftretenden Begierden, durch welche der Unterricht, die Schulzucht und das Schulleben in ihrer Wirksamkeit gehindert werden könnten, sollen ferngehalten oder überwunden, der für die Wirksamkeit der genannten Erziehungsfactoren günstige Geisteszustand bereitet und bewußtlose Gewöhnungen, als mittelbare Tugenden, namentlich aber Gehorsam geschaffen werden. Die Regierung tritt schon vor der eigentlichen Erziehung ein und begleitet sie so lange als Nothbehelf, bis die vernünftige Erkenntniß und der moralische Wille des Zöglings sie als überflüssig erscheinen lassen. Ihre Maßregeln bestehen vor Allem in Beschäftigung (Spiel und Arbeit), ferner in Aufsicht, Einführung einer genauen Ordnung und fester Sitten, in Befehl und Strafen; sie wird durch Autorität und Liebe unterstützt.

Die Zucht dagegen ist eine das Innere des Zöglings direkt gestaltende und umgestaltende Thätigkeit des Erziehers. Ihre Mittel und Hilfsmittel sind: Das Vorbild der Schüler, die Liebe, Autorität und zeitweise eintretende Aufsicht der Lehrer, der Verkehr der Zöglinge unter einander, die Schule als sittliches Gemeinwesen, Hemmung der Affecte und Leidenschaften durch ablenkende Beschäftigungen und Spiele der Schüler, Schulfeste, Spaziergänge und Reisen, Lob, pädagogische Bestrafungen und Belohnungen, Ermahnung, Lektüre, Schulandachten und der Besuch des Gottesdienstes, genug, sie bestehen in Allem, was zur Anlegung und Pflege eines sittlich-religiösen Charakters unmittelbar dient. Das Schulleben muß diese Maßregeln dadurch fördern, daß in ihm Frohsinn und Heiterkeit, die treuen Begleiter der Tugend, einkehren, und der Geist der Gottesfurcht, der Liebe, des Friedens und der Sittlichkeit die ganze Anstalt durchwehe und ein feines, anständiges Verhalten sie ziere und schmücke.

Gewiß, es ist eine herrliche Aufgabe, dem Wesen des pädagogischen Unterrichts nachzuforschen und eine Erziehungsschule zu schaffen und zu leiten, und, wenn eine Nation solcher Schulen fähig und werth ist, so ist es die deutsche; sie darf auch in dieser Hinsicht hoffnungsvoll der Zukunft entgegensehen.

Wir konnten in unserer Erörterung des schwierigen und umfangreichen Thema freilich nur auf die wichtigsten Punkte hinweisen, keineswegs dasselbe erschöpfen. Wir sind zufrieden, wenn wir dem Leser einige Fingerzeige ertheilt, die Gesichtspunkte, welche maßgebend sein dürften, bezeichnet und sein pädagogisches Nachdenken angeregt haben.

Die gegebenen Gesichtspunkte und Fingerzeige werden aber von der Moral und Psychologie gelehrt. So gelangen wir also schließlich wieder

zu unſerem Motto: „Der erziehende Lehrer findet in der Moral und in der Pſychologie zwei ſichere Leitſterne; der eine beleuchtet das Ziel, der andere den Weg.“

IV.

Unterrichtsbeiſpiele.

Wir geben zur Verdeutlichung unſerer Vorſchläge über den erziehenden Unterricht noch einige Beiſpiele, und zwar über einen wichtigen Theil desſelben, die Behandlung des geſchichtlichen Materials als Concentrationsſtoffes.

1) Behandlung eines Märchens.

Nachfolgendes Märchen, „die ſieben Geislein“, wird ſich unſeres Erachtens für Kinder von 6 bis 8 Jahren, alſo für die Elementarklaſſe, zur Erzählung und weiteren Betrachtung gut eignen.

Die ſieben Geislein.

(S. S. 38 ff. in Soeſtmann.)

A. Es iſt einmal eine alte Geis geweſen, die hatte ſieben junge Zicklein, und wie ſie einmal fort in den Wald wollte, hat ſie geſagt: „Ihr lieben Zicklein, nehmt euch in Acht vor dem Wolfe und laßt ihn nicht herein, ſonſt ſeid ihr alle verloren.“ Darnach iſt ſie fortgegangen.

B. In einer Weile rappelt Etwas an der Hausthüre und ruft: „Macht auf, macht auf, liebe Kinder! Euer Mütterlein iſt aus dem Walde gekommen!“ Aber die ſieben Geislein erkannten's gleich an der groben Stimme, daß das ihr Mütterlein nicht war und haben gerufen: „Unſer Mütterlein hat keine ſo grobe Stimme!“ und haben nicht aufgemacht.

Nach einer Weile rappelt's wieder an der Thüre und ruft ganz fein und leiſe: „Macht auf, macht auf, ihr lieben Kinder! Euer Mütterlein iſt aus dem Walde gekommen!“

Aber die jungen Geislein guckten durch die Thürſpalte, ſahen ein Paar ſchwarze Pfoten und riefen: „Unſer Mütterchen hat keine ſo ſchwarzen Füße!“ Und haben nicht aufgemacht.

Wie das der Wolf, denn er war es, gehört hat, iſt er geſchwind hin in die Mühle gelaufen und hat die Füße ins Mehl geſteckt, daß ſie ganz weiß geworden ſind. Danach iſt er wieder vor die Thüre gekommen, hat die Füße zur Spalte hinein geſteckt und wieder ganz leiſe gerufen: „Macht auf, macht auf, ihr lieben Kinder! Euer Mütterlein iſt aus dem Walde gekommen!“

Und wie die Geislein die weißen Füße geſehen haben und die leiſe Stimme gehört, da haben ſie gemeint, ihr Mütterlein ſei's und haben geſchwind aufgemacht. Aber kaum haben ſie aufgemacht gehabt, ſo iſt der Wolf hereingeſprungen. Ach, wie ſind da die armen Geislein erſchrocken und haben ſich verſtecken wollen! Eins iſt unters Bett, eins unter den Tiſch, eins hinter den Ofen, eins hinter einen Stuhl, eins hinter die Thür, eins in einen großen Milchtopf und eins in den Uhrkaſten geſprungen. Aber der Wolf hat ſie alle gefunden und zuſammengebracht. Hernach iſt er fortgegangen, hat ſich in den Garten unter einen Baum gelegt und hat angefangen zu ſchlafen.

C. Wie hernach die alte Geis aus dem Walde zurückgekommen iſt, hat ſie das Haus offen gefunden und die Stube leer; da hat ſie gleich gedacht, jetzt ſei's nicht geheuer, und hat angefangen, ihre lieben Zicklein zu ſuchen, ſie hat ſie aber nicht finden

können, wo sie auch gesucht und so laut sie auch gerufen hat, es hat keins Antwort gegeben. Endlich ist sie in den Garten gegangen; da hat der Wolf noch gelegen unter'm Baum und hat geschlafen und geschnarcht, daß alle Aeste gezittert haben; und wie sie näher zu ihm gekommen ist, hat sie gesehen, daß etwas in seinem Bauche gezappelt hat. Da hatte sie eine Freude und dachte, ihre Geislein leben wohl noch. Jetzt ist sie geschwind hinein ins Häuslein gesprungen, hat eine Scheere geholt und hat dem Wolfe den Bauch aufgeschnitten, da sind ihre Geislein eins nach dem andern alle herausgesprungen und haben alle noch gelebt. Darnach hat die Alte geschwind sieben Wackelsteine geholt, hat sie in des Wolfs Bauch gesteckt und diesen wieder zugenäht.

D. Als der Wolf munter wurde, hatte er Durst und ist an den Brunnen gegangen, um zu trinken; aber als er einen Schritt gegangen ist, da haben die Wackelsteine in seinem Bauch angefangen zusammenzuschlagen, und da hat er gesagt:

„Was rumpelt,
Was pumpelt
In meinem Bauch?
Ich hab gemeint, ich hab' junge Geislein drein,
Und jetzt sind's nichts als Wackelstein'!"

Und wie nun der Wolf an den Brunnen gekommen ist und hat trinken wollen, so haben ihn die Wackelsteine hineingezogen, und er ist ertrunken. Und die alte Geis ist mit ihren Zicklein vor Freude um den Brunnen herumgetanzt.

Damit die Kinder das Märchen verstehen und sich von allen in denselben vorkommenden Gegenständen die rechten Vorstellungen bilden; damit der aus demselben gezogene sittliche Gehalt von anderen Kenntnissen ergänzt, gestützt und getragen werde, muß eine Besprechung der Objecte vorgenommen werden, von welchen die Kinder keine klare und sichere Vorstellung haben, und damit bei der Erzählung der geschichtliche Faden durch Erläuterungen nicht zerrissen und dadurch die Spannung und das Interesse nicht beeinträchtigt werden, muß dieser Ergänzungsunterricht vor der Mittheilung der Erzählung stattfinden, also eine Vorbesprechung sein. Da dieselbe an den vorhandenen Vorstellungskreis der Kinder anknüpft, diesen zergliedert, berichtigt und ordnet, also im Wesentlichen in einer Analyse besteht, so nennen wir ihn analytischen Unterricht. Das Märchen selbst ist das Neue, der Same, welcher in den bereits bearbeiteten Boden der kindlichen Seele eingestreut wird; es giebt also der Bildung einen Zuwachs und eine Erweiterung — Synthese; wir dürfen also die Mittheilung desselben synthetischen Unterricht nennen.

Analyse. Dieser analytische Unterricht findet in den für Naturkunde (Anschauungsunterricht) angesetzten Stunden statt. Der Lehrer sagt etwa zu den Kindern: „Ich will Euch, liebe Kinder, ein Märchen, die sieben Geislein, erzählen. Damit Ihr dasselbe versteht, will ich die Dinge, welche in demselben vorkommen und Euch noch nicht genau bekannt sind, jetzt erst mit Euch besprechen." — Es sind zu besprechen: Die Ziege, der Wolf, das Mehl und die Mühle, die Thür und die Stubengeräthe (Bett, Tisch, Ofen, Stuhl, Milchtopf, Uhrkasten), der Garten, der Baum, die Wackersteine und der Brunnen.

Die Besprechung erfolgt nun in ähnlicher Weise, wie das in den meisten Schulen im Anschauungsunterrichte geschieht; nur ist zu beachten, daß be-

ſonders lebendige, charakteriſtiſche Züge der Naturgegenſtände, welche im betreffenden Märchen vorkommen, auch als Ausgangspunkte für die Betrachtung dienen und beſonders hervorzuheben ſind. Solche Züge ſind z. B. vom Wolfe: Er hat eine grobe Stimme, heult, geht, wenn er Hunger hat in die Ställe u. dgl. — Von der Ziege iſt hervorzuheben: ſie meckert, frißt gern das Laub und Gras des Waldes. Die kleinen Ziegen: klettern gern auf alle Gegenſtände, hüpfen in die Gefäße (den Milchtopf) u. ſ. w. — Kommen die Gegenſtände in verſchiedenen Märchen vor, ſo treten ſie meiſt in anderer Weiſe auf, und ſo findet ein Fortſchritt in ihrer Beſchreibung ſtatt. In vorliegendem Märchen erſcheint z. B. der Baum beſonders als Schatten gebende Pflanze; in einem andern kommt die Frucht mehr zur Betrachtung. — Hier erſcheint uns der Wald als Weideplatz, in einem anderen Märchen (Sternthaler) als Schutz gegen Wind und Wetter. Dies giebt Veranlaſſung, die Beſchreibung der Naturgegenſtände allmählich zu erweitern. — Gegenſtände, welche bereits in früheren Unterrichtsſtunden beſchrieben worden ſind, werden nur kurz wiederholt. So ſind z. B. die Stubengeräthe unſeres Märchens bei Beſchreibung der Schul- und Wohnſtube gewiß ſchon im Anſchauungsunterrichte in den erſten Schulwochen vorgekommen; man braucht alſo nur kurz auf das Tagewieſene hinzuweiſen. Ebenſo ſind die Thür, das Mehl und die Mühle, der Garten und der Wald in früheren Märchen bereits näher betrachtet worden. Es bleiben alſo hier beſonders zur Betrachtung noch übrig: die Ziege, der Wolf, der Baum, der Brunnen und die Wackerſteine.

Beſchreibung der Hausziege.

Die Ziegen gehen gern in den Wald, um Laub und Gras zu freſſen; dort klettern ſie an den Bergen umher ꝛc. Sie rupfen das Futter mit den Schneidezähnen ab und zermalmen es mit den Backenzähnen. Betrachtung ihrer Theile nach der Ordnung: Kopf, Hals, Rumpf oder Leib und Gliedmaßen. Am Kopfe befinden ſich zwei Augen, zwei kleine Ohren, Ober- und Unterkiefer, meiſt zwei Hörner. Unten am Kinne iſt ein Bart. Statt der Arme hat die Ziege zwei Vorderbeine ꝛc. An den Füßen hat ſie zwei Zehen, die mit Schuhen verſehen ſind ꝛc. An der Hausziege bemerkt man noch ein großes Euter, in welchem die Milch enthalten iſt. Die Beine ſind dünn; der Schwanz iſt klein. Sie hat ein Kleid von langen zottigen Haaren. Zu erwähnen ſind noch: ihre Nahrung, ihre Jungen, ihr Nutzen, ihre Farbe (ſchwarz, weiß), ihre Stimme (Meckern), ihre Eigenſchaften (ſpringen, hüpfen und klettern gut mit den dünnen Beinen, ſind munter und muthig).

Der Wolf. Der Wolf, ein Thier ſo groß wie ein Fleiſcherhund, wohnt im Walde, kommt aber, wenn er ſehr hungrig iſt, in die Wohnungen der Menſchen und in die Ställe. Er frißt Menſchen und Thiere, beſonders gern verzehrt er Schafe und Ziegen. Er beißt ſie mit ſeinen kräftigen Zähnen todt. In ſeinem Maule hat er oben zwei und unten zwei lange Reißzähne, dann noch Lücken- und Höckerzähne. Weitere Beſchreibung der Theile des Wolfes nach dem bekannten Schema: Kopf, Hals, Leib und Gliedmaßen. Er hat eine kegelförmig vorſtehende Schnauze, einen grauen, ſchwarzgefleckten, unten weiß ausſehenden Pelz, einen langen, zottigen Schwanz und ſtruppige Haare. An

seinen Vorderfüßen sind fünf, an den Hinterfüßen vier Zehen. Seine Stimme ist ein Heulen. Nahrung, Junge ꝛc.

Der Baum. Ein Baum, den die Kinder gesehen haben, ist nach Wurzeln, Stamm, Aesten, Zweigen und Nebenzweigen, Blättern, Blüthen und Früchten zu beschreiben.

Wackersteine oder **Wackelsteine** sind rundliche Basaltsteine (vorzuzeigen). Sehen schwarz aus, sind fest ꝛc.

Die beschriebenen Gegenstände müssen die Kinder vorher in natura (auf Spaziergängen), oder wenigstens in guten Abbildungen angeschaut und, wenn möglich, beobachtet haben.

Der Brunnen. Beschreibung eines Schöpfbrunnens, der hier gemeint ist.

Synthese. Weil die Kinder das Märchen nicht auf einmal fassen und merken können, wird dasselbe in Abschnitte zerlegt; die Erzählung in Abschnitten regt Erwartungen an und befördert so die Spannung. Man kann unser Märchen in die mit A, B, C, D bezeichneten vier Abschnitte theilen. Jeder derselben bildet eine methodische Einheit, d. h. ein für sich nach den bekannten Formalstufen zu behandelndes kleineres Ganzes. In den für den Gesinnungsunterricht bestimmten Stunden ist das Märchen zu erzählen, und der sittliche Gehalt desselben hervorzuheben. Hierbei werden natürlich die Thiere des Märchens als Personen angesehen.

Wir geben hier in Bezug auf den Gesinnungsunterricht nur einige Winke, da dieselben für denkende Lehrer genügen werden.

Die Lehren dieses Märchens dürften sein:

a) Eine liebevolle Mutter warnt ihre Kinder vor Gefahren, belehrt und ermahnt sie zur Vorsicht. Die alte Ziege war eine solche gute Mutter. Beispiele aus andern Märchen werden gesucht (Association). Eine solche war die Mutter der Spinnerin. Beispiele aus dem Leben des Kindes.

b) Jedes Kind soll seinen Eltern gehorchen. Dies thaten die sieben Geislein. Das faule Mädchen in den drei Spinnerinnen gehorchte der Mutter nicht u. s. w.

c) Die Kinder sollen vorsichtig sein. Dies waren die sieben Geislein; sie wurden aber durch die größere Klugheit des Wolfes bezwungen.

d) Du darfst und sollst dich, wenn du angegriffen wirst, vertheidigen.

Nothwehr. Die Geislein befanden sich dem Wolfe gegenüber in Nothwehr.

e) Du sollst nicht lügen und betrügen (wie der Wolf).

f) Wer (wie der Wolf) Unschuldige (die Geislein) tödtet, ist ein Böse wicht. Das Böse wird bestraft. Fünftes Gebot.

Diese Lehren sind an Beispielen zu verdeutlichen. Einfache Bibelsprüche sind anzuschließen.

2) Behandlung einer biblischen Erzählung.

Auch bereits das alte Testament enthält vortreffliche Elemente zur Jugendbildung. Es handelt sich nur darum, die herrlichen Schätze der Bibel in das

Leben der Jugend überzuführen, d. i. die Geschichten zweckmäßig zu wählen und in geeigneter Weise zu behandeln. Wir wählen zur Behandlung die in sittlicher Hinsicht lehrreiche Erzählung von: „Abraham und Lot“, welche sich, wie alle Geschichten aus der Patriarchenzeit, für Kinder von 9—11 Jahren eignen dürfte.

Abraham und Lot.

(Kohlrausch, Die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift, Nr. 7.)

A. Abraham war sehr reich an Vieh aller Art, an Knechten und Mägden, und an Silber und Gold. Auch Lot, der mit ihm zog, hatte viele Schafe und Rinder und Knechte und Gezelte. So wohnten auch zu der Zeit die Kananiter und Pheresiter im Lande. Und das Land konnte sie beide zusammen nicht ertragen; denn ihre Herden waren zu groß, als daß sie hätten bei einander bleiben und dieselbe Weidestraße ziehen können. Und es war immer Zank zwischen den Hirten über Abraham's Vieh und zwischen den Hirten über Lot's Vieh.

Da sprach Abraham zu Lot: „Lieber, laß nicht Streit sein zwischen mir und dir und zwischen meinen und deinen Hirten, denn wir sind Gebrüder. Stehet dir nicht das ganze Land offen? Lieber, scheide dich von mir. Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten; oder willst du zur Rechten, so will ich zur Linken.“

Da hob Lot seine Augen auf und besah die ganze Gegend am Jordan; sie aber war, ehe denn Sodom und Gomorra zerstört wurden, sehr wasserreich, wie ein Garten Gottes, gleich dem Lande Egypten. Also erwählte sich Lot die ganze Gegend am Jordan und zog gegen Morgen, und sie schieden Einer von dem Andern. Abraham wohnte im eigentlichen Lande Kanaan, welches der Herr seinen Nachkommen zu geben versprochen hatte; er durchzog es in die Länge und Breite und schlug zuletzt sein Gezelt im Eichenhaine Mamre auf, der bei Hebron ist, und baute dem Herrn daselbst einen Altar.

Lot aber wohnte in dem Thale des Jordan und in seinen Städten, und seine Gezelte erstreckten sich bis gen Sodom. Die Leute von Sodom aber waren böse und sündigten sehr wider den Herrn.

B. Nach diesen Geschichten begab sich's, daß vier fremde Könige (Babylonierkönige, denen die Bewohner von Kanaan tributpflichtig waren) einfielen in das Land, zu plündern und Beute zu machen, und kamen in das Thal Siddim. Da zogen aus der König von Sodom und vier verbündete Könige mit ihm, und rüsteten sich, zu streiten wider jene im Thale Siddim; und das Thal Siddim hatte viele Quellen von Erdharz. Aber die Könige von Sodom und Gomorra wurden daselbst geschlagen und fielen in die Naphtha-Gruben, und was überblieb, floh auf das Gebirge. Da nahmen die Feinde alle Habe zu Sodom und Gomorra und alle Speise und nahmen auch mit sich Lot und seine Habe, denn er wohnte zu Sodom, und zogen davon.

C. Da kam Einer, der entronnen war, und sagte es Abraham an, der da wohnte im Haine Mamre des Amoriters, des Bruders von Eskol und Aner; diese waren mit Abraham im Bunde. Als nun Abraham hörte, daß seines Bruders Sohn gefangen war, waffnete er seine Knechte, dreihundert und achtzehn, in seinem Hause geboren, und jagte den Feinden nach bis gen Dan, und theilte sich, fiel des Nachts über sie mit seinen Knechten und schlug sie, und jagte sie bis gen Hoba, im Norden von Damaskus, und brachte alle Güter zurück, dazu auch Lot, seinen Bruder, mit seiner Habe, und auch die Weiber und das Volk.

Als er nun wiederkam von der Schlacht der vier Könige, ging ihm entgegen der König von Sodom in das Königsthal. Und Melchisedek, König von Salem, trug Brot und Wein hervor; und er war ein Priester Gottes, des Höchsten, und segnete ihn und sprach: „Gesegnet seist du, Abraham, dem höchsten Gott, der Himmel und Erde besitzet; und gelobt sei Gott, der Höchste, der deine Feinde in deine Han gegeben hat.“

Da sprach der König von Sodom zu Abraham: „Gieb mir die Leute zurück, die Güter behalte dir.“

Aber Abraham antwortete: „Ich hebe meine Hände auf zu Jehova, dem höchsten Gott, dem Herrn des Himmels und der Erde, daß ich von Allem, was dein ist, nicht

einen Faden, noch einen Schuhriemen nehmen will, daß du nicht sagest, du habest Abraham reich gemacht, ausgenommen, was die Knechte verzehrt haben; und die Männer Aner, Eskol und Mamre, die mit mir gezogen sind, die laß ihr Theil nehmen."

Wenn unser Geist nur durch Aufnahme klarer, deutlicher Vorstellungen einen Zuwachs von Bildung erlangt, so muß in allen Unterrichtsfächern, auch in der biblischen Geschichte, auf die Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungen hingearbeitet werden.

Unsere biblische Geschichte führt den Geist der Kinder an einen fernen Ort und in eine ferne Zeit, also in unbekannte geographische und kulturhistorische Verhältnisse; damit nun der Unterricht von Erfolg begleitet sei, muß vor der Mittheilung der Erzählung, als Vorbereitung, den Kindern ein Bild der genannten Verhältnisse gegeben werden, auf welchem das Verständniß der Geschichte ruht; wenn nicht in anderen vorausgehenden Erzählungen das Erforderliche bereits gegeben wurde.

Dieser Ergänzungsunterricht würde etwa Beschreibungen enthalten: 1) der Gegend (des Schauplatzes der Geschichte), 2) des Nomadenlebens, 3) der Brunnen und 4) der Waffen und der Kampfesweise der damaligen Zeit.

Wir geben über jeden dieser Punkte einige Andeutungen.

a) Das Land Kanaan. Wollt Ihr, liebe Kinder, die lehrreichen Geschichten, welche ich Euch jetzt (von Abraham und Lot) erzählen werde, verstehen, so müßt Ihr Euch mit mir in ein weit, weit von uns nach Morgen zu gelegenes Land, nach Kanaan, im Geiste versetzen. Ehe Abraham zu demselben gelangen konnte, mußte er über einen großen Fluß und durch eine Wüste reisen. Im Norden enthält das Land Kanaan himmelhohe Gebirge, im Osten und Süden desselben liegen weite, öde Sandwüsten. Von Norden nach Süden ziehen sich durch das Land ebenfalls viele Gebirge, aber von geringerer Höhe, welche nach Westen hin zu einer großen Ebene sich abdachen, welche dann von einem großen Meere begrenzt wird. Die ganzen Gebirge enthalten viele herrliche gesegnete Thäler; von Norden nach Süden durchzieht aber dasselbe ein schönes, nach Süden zu immer breiter werdendes Thal, in welchem ein Fluß, der Jordan, fließt, der von den nördlichen Bergen kommt. Dieses Land ist ein sehr warmes Land, ist sehr fruchtbar und schön, war früher noch weit fruchtbarer und schöner, als jetzt. In den reichen, lieblichen Thälern gab es prächtige Weiden mit fußlangem Grase, blumige Wiesen und gesegnete Felder. Dort wuchsen an den Flüssen herrliche Sträucher von Oleander; es gab liebliche Haine von schönen Datteln und starken Eichen; die Hügel waren mit blühendem Rosengebüsch bedeckt; an den Bergen wuchs der Oelbaum, und der Weinstock rankte sich, mit armlangen Trauben behangen, an anderen Bäumen empor. Das Land war nur zum Theil angebaut, ein großer Theil bestand noch in unbenutzten großen Weideplätzen. Bewohnt war es von verschiedenen heidnischen Völkerstämmen, z. B. von den Kananitern, Pheresitern und Amoritern. Die Oberhäupter oder Fürsten einer oder einiger Städte werden in der Bibel Könige genannt. Südlich vom Jordan, da, wo früher Sodom und Gomorra, jetzt aber der Salzsee (das todte Meer) liegt, war die Gegend besonders schön, wasserreich und fruchtbar. In derselben (im Thale Siddim) sprudelten Quellen

von einem harzigen Oele (Naphta), ähnlich unserem Petroleum. Menschen und Thiere konnten in diesem warmen Lande den größten Theil des Jahres bei Tag und bei Nacht im Freien leben; sie bedurften nur leichter Wohnungen.

b) **Das Nomadenleben.** In dem soeben geschilderten Lande nährten sich in alter, grauer Zeit, als unsere Geschichte sich zutrug, viele Leute nur von Viehzucht; sie wohnten nicht mehr, wie es in noch früherer Zeit von manchen Menschen geschah, unter freiem Himmel, oder in aus Zweigen geflochtenen Hütten, sondern in Zelten und führten ein Wanderleben. Noch heute giebt es im fernen Morgenlande, wie auch in anderen Erdtheilen, viele solcher Hirten- und Wandervölker = Nomaden. Es wird euch Freude bereiten, wenn ich euch etwas von diesen Zelten und dem Hirtenleben erzähle.

Die Zelte waren oben nicht spitz und mit Schnüren ausgespannt, wie unsere Soldatenzelte, sondern viereckig, glatt oder leicht gewölbt. Sie wurden von Pfählen, die in die Erde geschlagen waren, getragen; auf diesen befanden sich quer liegende Stangen, welche oben an die Pfähle befestigt wurden. Das Dach bestand aus Thierhäuten, oder dichtem Tuche. Diese Teppiche wurden aus Baum- oder Thierwolle, aus Haaren der Kameele und Ziegen, später erst aus Hanf, Flachs oder Seide gewebt oder geflochten. Die Zelte reicherer Leute zerfielen in mehrere Theile; in dem einen derselben hielten sich die Bedienten auf (oft wohl auch das Vieh), im zweiten der Hausherr und die Kinder, im dritten die Frauen. In den Zelten befanden sich nicht Stühle, Tische und Betten, wie in unseren Stuben und Kammern, sondern große Decken aus Leder oder Stroh; schöne wollene Teppiche bei den Reicheren. Diese Decken wurden auf den bloßen Rasen gelegt, und man setzte sich auf sie mit untergeschlagenen Beinen. In dem Zelte befanden sich nur wenige Geräthe: lederne Schläuche, Kessel, Töpfe zur Aufbewahrung von Wasser, Milch u. s. w., Körbe, Kasten oder haarene Säcke zur Aufbewahrung trockener Waaren; eine Handmühle, Waffen u. s. w. Die Speisen und Getränke waren: Kuchen, Milch, Butter, Käse, Früchte, Wein ꝛc.

Die Thiere, welche die Hirtenfürsten Kanaans zogen, waren Schafe und Ziegen, Rinder, Esel und Kameele (das Kameel ist kurz zu beschreiben, wenn es zum ersten Mal in der Erzählung auftritt); Pferde besaßen sie nicht. Damit diese Thiere immer im Freien leben konnten, zog man im heißen Sommer auf die kühleren Gebirge, in der kühleren Regenzeit in die wärmeren Thäler. — Abraham, Lot, Isaak, Jakob waren Besitzer vieler Tausende von Thieren, sie besaßen mehrere hundert Knechte und Mägde, waren Hirtenfürsten. Ein Lagerplatz derselben enthielt viele Zelte, die den Anblick eines kleinen Dorfes gewährten. (Abbildungen vorzuzeigen.)

Fortzug der Karawanen. Abbruch des Zeltes. Die meisten Gegenstände werden auf die Kameele und Esel gepackt. — Das dringendste Bedürfniß für die Nomaden und ihre Heerden ist bei der Hitze des Klima das Wasser. Darum sind wichtig:

c) **Die Brunnen.** Sie waren gegraben, theils um lebendiges Wasser zu erhalten, theils um Regen- oder Schneewasser zu sammeln. Letztere, Cisternen genannt, liefen, um sie vor der Sonnengluth zu schützen, oben trichterförmig zu und waren mit einem Steine bedeckt. Oft hatten die Brunnen die Gestalt eines Bergschachtes; man stieg entweder auf Stufen hinunter oder

zog das Wasser mit Gefäßen herauf. Wegen der Brunnen entstand oft Streit zwischen den Hirten.

d) **Die Waffen** der Nomaden waren meist andere, als sie jetzt unsere Soldaten haben (keine Feuerwaffen), sie bestanden namentlich in Hirtenstäben, die über die Schultern gelegt getragen wurden, und Keulen; ferner in hölzernen Bogen und Pfeilen, Spießen und Schwertern. Man kämpfte mehr einzeln, Mann gegen Mann ꝛc.

Gesinnungsunterricht. In besonderen, dem Gesinnungsunterrichte gewidmeten Stunden wird, nachdem das biblische Lebensbild in angedeuteter Weise vorbereitet ist, dasselbe den Kindern etwa in drei Abschnitten (A, B, C) vorgeführt. Die Erzählung muß in einfacher, verständlicher Form erfolgen. Die Kinder erzählen jeden Abschnitt möglichst selbständig mit ihren eigenen Worten wieder. Nur Sprüche von ausgeprägter Lehrbedeutung (wie z. B. hier: „Lieber, laß nicht Zank sein zwischen dir und mir; willst du zur Rechten" u. s. w.), so namentlich auch die Aussprüche Christi, sind genau in biblischer Form einzuprägen und wiederzugeben. Nachdem die Erzählung richtig aufgefaßt ist, wird der sittliche Inhalt derselben dargelegt.

Wir geben hier wieder nur einige Fingerzeige, welche der Lehrer leicht weiter ausführen kann.

Sittliche Lehren aus Abschnitt A.

a) Meide den Streit. Befolge den Wahlspruch Abraham's: „Lieber, laß nicht Streit sein zwischen mir und dir."

Der Streit mißfällt Anderen unter allen Umständen; Gott und unser Gewissen gebieten, Frieden mit Allen, namentlich mit Freunden und Verwandten, zu halten (sittliche Idee des Rechts). — Abraham ist sittliches Vorbild. Andere Beispiele aus der biblischen Geschichte und dem Leben des Kindes. (Association.)

b) Sei nicht eigennützig. Die Liebe suchet nicht das Ihre. — Wer nur auf seinen Vortheil denkt und nicht auch den des Anderen im Auge hat, ist eigennützig, wie Lot. Der Eigennutz mißfällt Allen und ist sittlich verwerflich. Andere Beispiele von Eigennutz. Dem stehen gegenüber die Liebe, das Wohlwollen, welche dem Nächsten geben, was ihm nützlich und gut ist. (Sittliche Idee des Wohlwollens.)

Aus Abschnitt B.

a) Du sollst nicht stehlen, d. h. dir nicht widerrechtlich fremdes Eigenthum aneignen. Das Beutemachen, Plündern der Babylonierkönige ist Diebstahl. Andere Beispiele aus der biblischen Geschichte oder dem Leben.

b) Du sollst nicht tödten, d. h. Anderen das Leben nicht wissentlich und unrechtmäßiger Weise nehmen. — Der Krieg ist Streit im Großen; er ist, wenn er ohne Veranlassung, ohne Ankündigung geschieht, sittlich verwerflich. Nur der Vertheidigungskrieg ist als Nothwehr erlaubt.

Aus Abſchnitt C.

a) Du darfſt und ſollſt dich, wenn du angegriffen wirſt, vertheidigen. Die Nothwehr (Lot's) und die Vertheidigung deiner Freunde (wie Abraham that) ſind ſittlich erlaubt, bezüglich geboten.

b) Du ſollſt deinen Nächſten lieben, wie dich ſelbſt. Abraham war nicht eigennützig, ſondern liebevoll, ja edelmüthig gegen Lot. Seine Hilfsleiſtung bekundete das Wohlwollen gegen Lot und gefällt darum allgemein.

c) Sei dankbar! — Melchiſedeck bringt als Ausdruck ſeines Dankes den ermatteten Kriegern Speiſe und Trank zur Erquickung. Dieſe Dankbarkeit gefällt unbedingt und iſt darum ſittliche Forderung. (Sittliche Idee der Vergeltung.)

d) Sei ſo ehrlich, wie Abraham, der von Melchiſedeck's Eigenthum nicht einen Faden noch Schuhriemen behielt, obwohl er durch ſeine Zurückeroberung des Eigenthums Anſpruch auf dasſelbe gehabt hätte. (Idee des Rechts.)

Belehrungen über die Bildung des Staates könnten hier noch angereiht werden. Abraham hatte ein Gemeinweſen, eine Art kleinen Staates, in dem er das Amt des Fürſten, Geſetzgebers und Richters übte. — Staaten ſchließen Bündniſſe mit einander, wie der König von Sodom mit den vier anderen Königen.

Für den Lehrer iſt noch zu beachten: Abraham handelte nach ſeiner inneren Ueberzeugung (Idee der innern Freiheit); ſein Handeln war kräftiger als das Lot's, er kämpfte ſogar des Nachts (Idee der Vollkommenheit); er brachte das Unrecht zur Beſtrafung, indem er die vier Babylonierkönige bekämpfte und ſchlug (Idee der Vergeltung). Alſo iſt er ein Muſter nach allen fünf ſittlichen Ideen (der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung; ſiehe oben Abſchnitt II, 1) und ſomit ein vollkommenes ethiſches Ideal.

Verlag von J. Bacmeister in Eisenach.

Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium verfaßt von Dr. Theodor Gelbe, Realschuldirektor in Stollberg i/S. Preis 3 ℳ 60 Pf.

Deutsche Schulzeitung: Hier liegt wirklich etwas Neues vor, — und wir versichern — dies Neue ist gut! Der Verfasser sagt: „Namentlich hat mir am Herzen gelegen, für die Zöglinge der Lehrerseminare, welche ja in Zukunft die berufenen Heger und Pfleger der deutschen Sprache sein sollen, ein Buch zu schaffen, welches unter der Leitung eines tüchtigen Lehrers ihnen selbst bei Mangel fremdsprachlichen Unterrichts jene grammatische Bildung ermögliche, deren sie für ihren zukünftigen Beruf bedürfen, die ein nöthiger Schmuck jedes Gebildeten ist." Das Werk enthält nur die Wortlehre, ein 2. Theil, die Satzlehre, soll folgen. Auf dem Grunde der Geschichte ist diese Sprachlehre aufgebaut, klar, licht, verständlich, auch dem, der des Alt- und Mittelhochdeutschen nicht Herr ist. Mit einem Worte: es ist ein vortreffliches Buch, das sicherlich gar bald in den höheren Lehranstalten, namentlich in allen Seminarien, Eingang finden wird. Die Orthographie ist die von der Berliner Conferenz vorgeschlagene.

Die Chemnitzer Zeitung: Eine ausführlichere „Deutsche Sprachlehre", auf die wir unsere Leser aufmerksam zu machen nicht verfehlen wollen. Verfasser giebt hier ein reiches Material und giebt es in einer klaren, leicht faßlichen Weise. Zurückgehend auf frühere Sprachstufen, insbesondere das Alt- und Mittelhochdeutsche, wie andere verwandte Sprachen, z. B. das Englische, und in fortwährender Berücksichtigung der so wichtigen Volksdialekte erklärt er auch das jetzt nicht oder kaum mehr Verständliche und bietet so nach allen Seiten hin Belehrung und Anregung. Wenn wir nun weiter noch hinzufügen, daß das Werk durchaus nicht im trockenen Lehrtone, sondern fast unterhaltend, weil überall Interessantes bringend, geschrieben ist, so möchte wohl unsere warme Empfehlung des Buches gerechtfertigt sein. Gewiß jeder Gebildete, der sich für unsere herrliche Muttersprache ernstlich interessirt, wird mit Nutzen und Vergnügen das Buch gebrauchen, insbesondere aber wird es Lehrern, die, ohne selber eigentliche germanistische Studien gemacht zu haben bez. in Ermangelung fremdsprachlichen Unterrichts sich dennoch auf dem Gebiete der deutschen Sprache weiter orientiren möchten, die ersprießlichsten Dienste leisten können.

Zeitung f. d. höh. Unterrichtswesen Deutschlands: Obschon kein Mangel an „deutschen Sprachlehren", so haben wir doch die vorliegende mit Freuden begrüßt, weil sie für jeden, der nicht Beruf oder Muse hat, spezielle germanistische Studien zu machen, von bedeutendem Werthe ist und selbst dem Germanisten von Fach manchen Dienst leisten wird. Der Hauptvorzug der Arbeit besteht nämlich darin, daß sie durchaus auf dem Boden der heutigen Sprache steht, den gegenwärtigen Stand derselben darstellt und denselben nicht von einem früheren Zeit- oder beschränkten subjektiven Standpunkte aus konstruirt. Nicht daß Rückblicke in die Vergangenheit unserer Sprache fehlten, im Gegentheil die früheren Lautstufen sind in ausgiebigster Weise berücksichtigt; aber indem Verfasser überall neben das beste Schriftdeutsch unserer Periode die von keiner „wissenschaftlichen" Regel angekränkelten Volksdialekte stellt, zeigt er vor allem das lebendige Walten des lebendigen Sprachgeistes und die Hinfälligkeit mancher sogenannten Regel, die jenen Geist in „spanische Stiefeln" schnüren möchte, im Grunde sich aber nur ohnmächtig zeigt, das organisch Gewordene zu erklären, oder wohl gar wirkliche Auswüchse patronisirt. Daß die Arbeit bei aller Gründlichkeit des „trocknen Tons" sich begeben, wird ihren Werth nur erhöhen.

Deutsche Schule: An guten deutschen Sprachlehren haben wir keinen Mangel, aber so anziehend, durchsichtig, klar und dabei gründlich wie das vorliegende, sind sehr wenige geschrieben. Indem Verf. dem Buche eine sprachgeschichtliche Grundlage gibt, gewinnt man in das Wachsen und Entwickeln der heutigen Sprache Einsicht, lernt das Bestehende als Gewordenes würdigen und erhält über vieles Aufschluß, worüber die gewöhnlichen, schematisirenden Sprachlehren kein Wort verlieren. Besonders werthvoll ist die genaue Angabe des Geschlechts und der Deklination der Eigennamen, die Entstehung der heutigen Konjugation und Deklination u. s. w. Betreff der Wortschreibung folgt der Verfasser der Berliner Konferenz, da er seinerseits mitwirken will, eine gleichmäßige, wenn auch nicht immer folgerichtige Wortschreibung einzubürgern. Diese Schreibung ist auch in der That der durchaus ungeschichtlichen Lautschrift vorzuziehen, denn auch die Schreibung ist nicht Willkür, sondern hat ihr Gesetz der geschichtlichen Entwicklung. Vorliegendes Buch möchten wir allen Lehrern als anregendes, aufklärendes und geistig erfrischendes Studium bestens empfehlen. Es ermüdet nicht, sondern reizt zum Weiterlesen, da es stets nur das wesentliche hervorhebt, und dieses klar und faßlich ausspricht. Mehr solcher Bücher! Das bringt uns weiter, denn es stellt ein Ideal auf, wie Grammatik zu schreiben und zu lesen ist.

Elberfelder Zeitung: Der Bildungsgang unsrer höheren Stände hat bisher die Grammatik der Muttersprache über Gebühr vernachlässigt. Wir sprechen und schreiben Deutsch, ohne uns der Gründe bewußt zu sein, warum wir gerade so sprechen und schreiben. Die Folge war, daß bis in die 20er Jahre dieses erleuchteten Jahrhunderts eine wissenschaftliche Grammatik, eine Grammatik, welche auch die Entwickelung der Sprache berücksichtigte, unbekannt war. Germanistische Studien begannen erst damals. Die Beschäftigung mit alten deutschen Dichtungen, vorzugsweise mit Mittelhochdeutsch, drang in weitere Kreise, auch in die Schule ein. Die Germanisten verwarfen die deutsche Schrift, die hergebrachte Orthographie, und so wurden auch andere aufmerksam auf der Muttersprache Werth und Reichthum. Noch heute aber fehlt viel daran, daß alle, die zu den Gebildeten sich rechnen, einige Kenntniß von der Grammatik der Muttersprache haben, Verständniß besitzen für die Bestrebungen zur Reform der Rechtschreibung und dergleichen. Während andere Nationen Grammatik und Wörterbuch als unentbehrliche Stücke jeder Bibliothek auch des Privatmannes mit Recht betrachten, dürfte der Fall ziemlich selten sein, daß beide in dem Bücherschatz eines deutschen Mannes oder einer deutschen Frau eine hervorragende Stelle haben. Das wird sich mit der Zeit ändern, denn zur deutschen Einheit gehört auch Einheit der Sprache und des Sprachgebrauchs. Die Dialecte haben ihren hohen Werth, aber die Sprache der gebildeten Stände muß mehr und mehr eine werden. Ich will mich für diesmal darauf beschränken, eine neue Grammatik zu empfehlen, die vermöge ihrer klaren, einfachen Sprache geeignet ist, auch weiteste Kreise in unsere Muttersprache gründlich einzuführen, die bewußt von dem Verfasser für diesen Zweck geschrieben und bestimmt ist. Dr. Theodor Gelbe, ein bekannter Germanist, hat die Formenlehre in einem Bande von 220 Seiten für diese Zwecke und für die Bedürfnisse der Lehrerbildungsanstalten und der Schüler in den oberen Klassen höherer Schulen erschöpfend behandelt, und wird eine Satzlehre folgen lassen. Das Buch wird hierdurch warm empfohlen.

Praktisches Rechenwerk

von

A. Lorey, Director der Realschule I. O. in Gera. und **C. Dorschel,** Lehrer der I. Bürgerschule in Eisenach.

Eintheilung und Inhalt.

I. Abtheilung. Rechenaufgaben für den Elementarunterricht. Vierte Auflage.

I. Heft.	Allseitige Betrachtung u. Anwendung der Zahlen von 1—20	Preis 40 Pf.
II. Heft.	Allseitige Betrachtung u. Anwendung der Zahlen v. 21—100	Preis 40 Pf.
III. Heft.	Allseitige Betrachtung und Anwendung der Zahlen über 100	Preis 25 Pf.
IV. Heft.	Die Grundrechnungsarten und die Regeldetri mit ganzen Zahlen	Preis 40 Pf.
V. Heft.	Elemente der Bruchrechnung sowohl der gewöhnlichen, als auch der Decimalbrüche	Preis 25 Pf.
VI. Heft.	Die Grundrechnungsarten und die Regeldetri mit gewöhnlichen und Decimalbrüchen	Preis 35 Pf.
Auflösungen zu den sechs Heften der I. Abtheilung: Aufgaben für den Elementarunterricht		Preis 1 ℳ 20 Pf.

II. Abtheilung. Aufgaben für das praktische Rechnen: Die höheren Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens.

I. Heft.	Decimalbrüche; Verhältnisse und Porportionen; einfache und zusammengesetzte Regeldetri; Kette; Repartitions- und Mischungsrechnung	Preis 60 Pf.
II. Heft.	Aufgaben zur Procent- und Promillerechnung und zu den angewandten procentischen Rechnungen (Zinsrechnung, Diskontrechnung, Rabattrechnung, Terminrechnung, Münzrechnung, Kurs- und Wechselrechnung)	Preis 45 Pf.
III. Heft.	Das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel; die arithmetischen und geometrischen Progressionen; Logarithmen; Gleichungen; Zinseszins- und Rentenrechnung; Kettenbrüche	Preis 60 Pf.
IV. Heft.	Berechnung der Raumgrößen; Linien, Winkel, geradlinige Figuren; Kreis, Ellipse, Parabel, Würfel, Prisma; Pyramide; Cylinder, Kegel, Kugel; regelmäßige Körper	Preis 60 Pf.

Auflösungen zu den vier Heften der II. Abtheilung: Aufgaben für das praktische Rechnen.

Zu Heft	I	II	III	IV
Preis	60	60	80	60 Pf.

III. Abtheilung. Handbuch des praktischen Rechnens. Pr. 4 ℳ

Das Zehnerzahlsystem. — Die vier Species, Grundrechnungsarten oder Grundoperationen mit ganzen unbenannten Zahlen. — Primzahlen, zusammengesetzte Zahlen, Maaß der Zahlen, Faktoren, größtes gemeinschaftliches Maaß und kleinstes Vielfaches. — Die gemeinen Brüche und die vier Species in denselben. — Die Decimalbrüche und die vier Species in denselben. — Die benannten Zahlen, Resolviren und Reduciren und die vier Species mit benannten Zahlen; chronologische Addition und Suptraction; Zerfällungsmethode oder wälsche Praktik. — Verhältnisse und Proportionen. — Einfache Regeldetri. — Zusammengesetzte Regeldetri. — Kette. — Gesellschaftsrechnung oder Repartitionsregeln. — Mischungsrechnung. — Procentrechnung. — Einfache und zusammengesetzte Zinsrechnung. — Diskontrechnung. — Rabattrechnung. — Terminrechnung. — Münzrechnung. — Wechsel-, Kurs-, und Aktienrechnung. — Potenziren und Radiciren; Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel. — Die Progressionen. — Die gemeinen oder Briggsschen Logarithmen. — Gleichungen vom ersten und zweiten Grade mit einer und mehreren Unbekannten; diophantische oder unbestimmte

Gleichungen. — Gleichungen, bei denen vorzugsweise die Logarithmen zur Anwendung kommen. — Die Zinseszinsrechnung oder zusammengesetzte Zinsrechnung unter Anwendung der Gleichungen und Logarithmen. — Rentenrechnung unter Anwendung von Logarithmen. — Berechnung der Raumgrößen (Linien, Winkel, gerad- und krummlinige Figuren, eben- und krummflächig begrenzte Körper). — Kettenbrüche. — Tafeln zur Zinseszins- und Rentenrechnung.

Dr. Fröhlich in St. Johann schreibt am 7. Juli d. J.: „Bei dieser Gelegenheit will ich Ihnen auch noch meinen Dank aussprechen, daß Sie mich auf das „Lorey-Dorschel'sche Rechenwerk" s. Z. aufmerksam gemacht haben. Nachdem dasselbe von dem hiesigen Lehrerkollegio und mir eingehend geprüft worden war, wurde es, wie Ihnen bekannt, vor ca. 2 Jahren in die hiesige, von mir eingerichtete und geleitete, aus 21 Klassen bestehende Simultanschule, sowie in die aus 3 Klassen bestehende Simultanschule zu Jägersfreude eingeführt, und darf ich nach den seither gemachten Erfahrungen wohl behaupten, daß fragliches Werk dem gesammten Rechenunterrichte mit großem Erfolge als Grundlage dient. Wie ein Blick auf den behandelten Stoff lehrt, ist derselbe nach methodischen Grundsätzen auf die einzelnen Stufen vertheilt; auch basirt sonst die ganze Anlage und Durcharbeitung des Materials durchaus auf rationellen Principien. Ein mechanisches, geistloses Verfahren kann nach dem Rechenwerke von Lorey-Dorschel schlechterdings nicht Platz greifen. Bevor die einzelnen Operationen vorgeführt werden, sucht dasselbe vorerst auf anschauliche Weise den Schülern einen Begriff der Zahlen des fraglichen Gebiets zu vermitteln, geht dann in genetischer Entwickelung weiter, so daß das Folgende mit Nothwendigkeit aus dem Vorhergehenden sich ergiebt, und huldigt überall der heuristischen Lehrform. Mündliches und schriftliches Rechnen sind mit Recht so verbunden, daß das erstere, als Basis, dem letzterem immer vorausgeht. Das Handbuch, welches eine vollständige Theorie der gesammten praktischen Arithmetik enthält, giebt dem Lehrer eine instructive Belehrung für den Unterricht, wie zur eigenen Fortbildung, und, da dasselbe auch die Buchstabenrechnung, Algebra, sowie die Logarithmen ꝛc. in den Kreis seiner Betrachtung zieht, so wird das Werk sicher auch in Mittel-, Gewerbe- und Realschulen, ferner in Gymnasien und besonders in Lehrerbildungsanstalten mit Erfolg eingeführt werden können.

Eine weitere Verbreitung des Werkes wird sonach zweifelsohne der Jugendbildung nur zur Förderung gereichen, und wünsche ich nur, daß Ihr Verlag uns Pädagogen noch mehr derartige, wirklich gediegene und praktische Hülfsmittel bieten möge. Ich empfehle das Buch wo und wie ich nur kann, und glaube damit der Schule einen Dienst zu erweisen."

Die erste und zweite Abtheilung vorliegenden Rechenwerkes enthält die Aufgaben, welche sich in den Händen der Kinder befinden sollen. Die beiden ersten Abtheilungen müssen in Realschulen, höhern Bürgerschulen und Mittelschulen durchgearbeitet werden, während die 4 Hefte der ersten Abtheilung und die beiden ersten Hefte der zweiten Abtheilung Material für die einfache Volks- und Bürgerschule liefern. Die Aufgaben gehen vom Einfachen zum Zusammengesetzten, so daß der Elementarschüler den Stoff übersehen und mit Leichtigkeit bewältigen kann. Sie verleiten nicht zum Mechanismus, sondern fordern überall das Nachdenken heraus, so daß die formale Bildung zwar ihren ihr zukommenden Platz einnimmt, aber der praktischen Rechenfertigkeit nicht hindernd in den Weg tritt, sondern vielmehr durch das erzielte Verständniß dieselbe in jeder Weise fördert.

Die Aufgaben aus der zweiten Abtheilung sind aus dem bürgerlichen, industriellen und kaufmännischen Leben, aus der Geometrie, Geographie, Physik und Chemie entnommen. Sie wollen den Schüler fürs praktische Leben vorbereiten und führen ihn ein in die mannigfachsten Verhältnisse. Kopf- und Zifferrechnen ist nicht getrennt, doch ist auf beide Rechnungsarten stets Rücksicht genommen. Es ließen sich noch viele Vorzüge dieser Aufgabensammlung anführen, doch soll nur noch eins erwähnt werden:

Das Rechenwerk setzt das gewöhnliche Rechnen mit der Algebra in die engste Verbindung, so daß eins das andere unterstützt; wodurch erst dem Schüler der Zweck und Werth der Algebra zum richtigen Verständniß kommt.

Das Handbuch, welches die 3 Abtheilung des Rechenwerkes enthält, giebt Aufschluß über alle Fälle des Rechnens in eben sowohl praktischer als auch in wissenschaftlicher Weise. Jeder Lehrer wird in demselben einen treuen Führer bei seinem Rechenunterrichte finden und besonders dürfte es solchen zu empfehlen sein, die in diesem Fache weitergehende Studien machen wollen.

Magazin für Lehr- und Lernmittel.

Wir können dies vorliegende Werk nicht nur nach eingehender Prüfung, sondern auch nach der gemachten und gesammelten Erfahrung bei dem praktischen Gebrauch in den verschiedensten Schulklassen, von der einfachsten Volksschule bis zur ersten (gehobenen) Bürgerschule für Stadt und Land nur sehr warm empfehlen. Man merkt es dem Buche bei jeder gestellten Aufgabe an, daß nicht nur sehr tüchtige und erfahrene Schulmänner dies Werk gearbeitet haben, sondern daß sie uns auch eine Arbeit, auf reiche und langjährige Erfahrung im Schulleben gestützt, mit großem Fleiße und Geschick bearbeitet, darbieten.

Es ist theils die vierte, theils die dritte Auflage, der „Aufgaben für das praktische Rechnen ꝛc." Es schien aber richtig, eine vollständige Umarbeitung des ganzen Werkes vorzunehmen, die jetzt in dem Handbuche und der Aufgabensammlung vorliegt. Einige Jahre angestrengten Fleißes waren erforderlich, um den fortgesetzten Plan in seinem vollen Umfange durchzuführen.

Die erste und zweite Abtheilung des Rechenwerkes enthält die Aufgaben, welche sich in der Hand des Schülers befinden sollen. Die sechs Hefte der ersten und die nachfolgenden vier Hefte der zweiten Abtheilung können und müssen in einer Realschule oder höheren Bürgerschule, sowie in städtischen Bürgerschulen (Mittelschulen) vollständig durchgearbeitet werden. Aber auch für die einfache Volksschule und für Bürgerschulen sind die sechs Hefte der ersten und die ersten zwei Hefte der zweiten Abtheilung mit großem Nutzen zu gebrauchen. Sämmtliche Aufgaben sollen den Schüler durch Denkrechnen, Kopfrechnen und Ansatz alle Aufgaben des Rechnens wissenschaftlich und praktisch zu lösen befähigen. Die Aufgaben sind so ausgewählt, daß sie in erster Linie die formale Bildung, in zweiter den Nutzen fördern. Neben der formalen Bildung, die der Rechenunterricht den Schülern gewähren soll und muß, versäumt das Buch aber auch nicht, für die praktische Rechenfertigkeit zu sorgen, ohne wieder hierbei nur nach gewissen Schablonen zu verfahren, und gerade hierdurch zeichnet sich das Werk so vortheilhaft vor vielen hundert andern Rechenwerken aus. Das Handbuch ist für alle Lehrer berechnet, welche sich wissenschaftlich und praktisch befähigen wollen, diesen so schwierigen Unterrichtsgegenstand nicht im mechanischen, sondern in entwickelnder und geistbildender Weise ertheilen zu können. Besonders empfehle ich dies Werk den Seminaristen der Oberklassen, sowie dem jungen Lehrer im Amte, der sich für das zweite Examen oder für das Examen für Mittelschulen vorbereiten will, zum eingehendsten Studium. Gerade in diesem Fache halten so viele jüngere Lehrer eine weitere Fortbildung nicht für nöthig, daher ist es denn auch gekommen, daß im verflossenen Jahre eine so große Zahl von den Examinanden beim Staatsexamen (zweites Examen) in Preußen und andern deutschen Staaten zurückgewiesen werden mußten, da sie im Rechnen nur sehr mangelhafte Kenntnisse und Fertigkeiten besaßen. Den Schülern der Sekunda und der Prima der Realschulen und Gymnasien wird dies Buch für die Weiterbildung und Wiederholung ein sicherer Führer sein. Da sich viele Aufgaben, welche sich auf das praktische Leben beziehen, z. B. auf Physik, Geometrie ꝛc. — nicht ohne einige Kenntnisse und Uebungen in den Gleichungen auflösen lassen, so hat der Verfasser die Gleichungen vom ersten und zweiten Grade mit einer und mehreren Unbekannten, die unbestimmten oder diophantischen Gleichungen, die Exponential- und logarithmischen Gleichungen in Kürze, aber klar und faßlich entwickelt und dargestellt. Für die Zinseszins- und Rentenrechnung sind besondere Tafeln bis zu drei Decimalstellen den betreffenden Aufgabenheften und dem Handbuche beigegeben. Die Auflösungen zu allen Heften sind für den Lehrer vorhanden, aber es ist Fürsorge getroffen, daß kein Schüler im Besitz dieser Hefte durch die Buchhandlung kommen kann. Die Auflösungen sind bei leichteren Aufgaben ganz kurz und ohne Entwickelung gegeben, bei schwereren aber mit vollständiger Entwickelung. Die Zahl der Aufgaben ist eine sehr große und mannigfaltige, sie ist nicht allein aus den Berufsarten und praktischen Verhältnissen des Lebens, sondern auch aus Geometrie, Geographie, Physik, Chemie ꝛc. gewählt. Die Reihenfolge der einzelnen Aufgaben ist mit großer pädagogischer Weisheit so festgesetzt, daß der Schüler sich nie dem Mechanismus hingeben kann; jede neue Aufgabe erfordert neues Nachdenken. Das Denkrechnen und sofern es die dabei vorkommenden Zahlen erlauben, tritt das Kopfrechnen überall in den Vordergrund. Die äußere Ausstattnng des Buches gereicht dem Herrn Verleger zur größten Ehre. Möge denn dies Werk, das sofort nach dem Erscheinen in vielen Schulen Eingang fand, sich noch viele neue Freunde erwerben. Die Herren Kollegen an höheren, wie an Bürger- und Volksschulen mache ich nochmals auf diese fleißige und tüchtige Arbeit aufmerksam. **Thüring. Schulztg.**

„Besten Dank für freundliche Uebersendung des Lorey'schen Buches, in welchem ich mit großem Interesse eine gute Anzahl Kapitel bereits durchgelesen habe. Soweit als ich die Sache zu beurtheilen im Stande bin, enthält das Werk eine vorzügliche Arbeit, die einer weiten Verbreitung werth ist. Das Handbuch ist nicht, wie ich vermuthete, eine methodische Anleitung zur Unterrichtsertheilung, ausschließlich für den Lehrer bestimmt; es giebt vielmehr eine vollständige Theorie der gesammten praktischen Arithmetik, es ist im eigentlichen Sinne ein vollständiges, auf wissenschaftlicher Grundlage auferbautes Lehrbuch des praktischen Rechnens, in seinem ganzen Umfange für Lehrer und Schüler gleich brauchbar und werthvoll. Es ist daher meiner Ansicht nach zur Einführung in mittlere und obere Klassen höherer Schulen, in welcher dergleichen Unterrichtsmittel stets ein Bedürfniß sind, vorzüglich geeignet. Insbesondere dürfte es für Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen, Lehrerbildungsanstalten eine willkommene Gabe sein. Es wird für diese Anstalten um so brauchbarer, als es bei aller wissenschaftlichen Gründlichkeit doch wiederum einfach gehalten und für die betreffenden Schülerabtheilungen leicht faßbar ist. Der Ausdruck ist knapp, und andererseits doch auch wieder so ausführlich, daß das Buch selbst auch zum Selbststudium geeignet ist. Und was dem Werke noch eine besondere Frische verleiht, das ist der praktische Gesichtspunkt, von dem aus das Ganze behandelt ist. Nirgends macht sich die todte Formel breit. Wo sie auftritt, da gewinnt sie sofort Leben, Bedeutung, Interesse durch die Anwendung, die von ihr gemacht wird. Sie erscheint überhaupt nur da, wo sie zur Lösung interessanter praktisch-wichtiger Probleme ein geeignetes Mittel ist. Ich denke, wenn in einer höheren Lehranstalt das Buch mit den Schülern tüchtig durchgearbeitet wird, so werden dieselben durch diese Arbeit zu einer so gründlichen praktisch-mathematischen Durchbildung gelangen, wie sie besser nicht gewünscht werden kann.

Das Handbuch ist namentlich auch für Seminaristen und Volksschullehrer berechnet und denselben zu empfehlen, damit diese sich nicht nur immer in den ersten Elementen bewegen. **A. Pickel.**

Hier liegt endlich, die ersten Hefte schon in neuen Auflagen, ein Rechenwerk vor, welches nach richtigen methodischen Grundsätzen, nach einheitlichem Plane, von zwei tüchtigen Schulmännern bearbeitet, das ganze weite und große Gebiet des Rechnens von den elementarsten Anfängen bis zu den höheren Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens, wie auch die Flächen- und Körperrechnung umfaßt, und so glauben wir, daß schon in dieser Beziehung mit diesem Werke den klassenreichen Schulanstalten, ganz besonders aber denen, die in sich Elementar- und Mittelschule vereinen, wie auch den Seminarien ein großer Dienst erwiesen ist. Dieser Dienst würde aber illusorisch sein, wenn das Werk nicht alle den Anforderungen entspräche, die in Bezug auf Inhalt und Methode gestellt werden müssen. Aber auch dies ist der Fall. Die Aufgaben sind kurz, prägnant, dem Leben entnommen, ohne trivial zu sein, berücksichtigen die verschiedenen Disziplinen des Unterrichts, wie Geographie, Geschichte, besonders aber die Geometrie, mathematische Geographie, Astronomie, Physik, Chemie ꝛc. Haben wir uns auch bei dieser oder jener Aufgabe gefragt: warum hat der Hr. Verf. wohl gerade diese gewählt und nicht eine andere, und wie wir glaubten, passendere? so wissen wir noch recht gut — Ref. hat 17 Jahre lang den gesammten Unterricht im Rechnen und in der Mathematik an einem preuß. Seminare ertheilt — daß um Subtilitäten nicht zu rechten ist. Im Uebrigen zollen wir dem Werke unseren besonderen Beifall; es ist eine ausgezeichnete Arbeit, die wir warm empfehlen, namentlich aber auch zum Studium und zur Uebung denjenigen Lehrern, welche das Examen für Mittelschulen machen wollen.

Deutsche Schulzeitung.

Das ganze Werk ist ursprünglich eine neue Auflage des früheren: „Aufgaben für das praktische Rechnen nebst kurzer Anleitung zur Auflösung derselben, vom Standpunkte der Koncentration aus“, nur mit der Umänderung der alten in die neuen Münzen, Maaße und Gewichte des deutschen Reiches und mit der Abänderung, daß die kurze, früher vor den Aufgaben enthaltene Auseinandersetzung zu einem Handbuche erweitert worden ist.

Die ersten sechs Hefte der ersten und die nachfolgenden vier Hefte der zweiten Abtheilung, können für eine Realschule I. und II. O., für höhere Bürgerschulen, Gymnasien, Seminarien und ähnliche Anstalten vollständig gebraucht werden. Aber auch für die Elementar- und Volksschulen sind die sechs Hefte der ersten und die ersten zwei Hefte der zweiten Abtheilung berechnet; ja ich glaube, daß auch das dritte und das vierte Heft mit Auswahl für gehobene Bürgerschulen gebraucht werden können. In der ersten Abtheilung schreitet der Rechenunterricht in anschaulicher Weise vom Einfachsten, der Eins, beginnend, von 1 bis 20, von 21 bis 100 u. s. w. nach Grube'scher Methode sowie nach pädagogischen Grundsätzen zum Zusammengesetzten aufwärts; der Elementarschüler übersieht und bemeistert den Stoff und arbeitet mit Lust und Liebe; die Einheit des Erkennens und des Willens wird erzielt und dadurch in dem Schüler die Kraft entwickelt, sich selbständig weiter zu bilden. Mit der Auffassung und der Veränderung der reinen Zahl ist stets die angewandte Zahl — Beispiele aus dem praktischen Leben, in so weit dieselben in den Gesichtskreis dieses Kindesalters fallen und diesem von Interesse sein dürften, verbunden. Die Aufgaben der zweiten Abtheilung sind aus dem bürgerlichen, industriellen und kaufmännischen Leben, aus der Geometrie, Geographie, Physik und Chemie genommen und in vier Heften geordnet. Der Stoff ist ein sehr zweckmäßiger und führt den Schüler durch die mannigfaltigsten Verhältnisse, theils ihn zur Wiederholung nöthigend, theils ihn für einen neuen Gegenstand vorbereitend. Die Aufgaben bieten ein reiches Material und huldigen dem Grundsatze: Der Rechenunterricht sei vor Allem praktisch und mache tüchtig fürs Leben. Die Rechenfertigkeit ist für jeden Gebildeten, welchem Berufe derselbe auch angehöre, ein dringliches Erforderniß. Der große „Philosoph des Unbewußten“ hat in einer Schrift für das höhere Schulwesen, zu dessen Abfassung „er sich berufen gefühlt“ hat, gesagt, daß der Rechenunterricht keine bildende Kraft habe. Nur ihm ist dieselbe unbewußt; sachverständige Schulmänner setzen die formal bildende Kraft desselben in die erste Linie, den Nutzen und die Unentbehrlichkeit für jeden Beruf in die zweite. Sämmtliche eingekleidete Aufgaben sind vom Standpunkte der Koncentration aus gewählt und sind sicher geeignet, mannichfaches Wissen zu verbreiten und zu befestigen. Dieselben sind nicht, wie in den meisten Rechenbüchern, in solche für Kopf- und Zifferrechnen getrennt, obgleich auf beide Rechnungsarten Rücksicht genommen worden ist. Man sieht aus allen Aufgaben, daß das Rechnen immer Denkrechnen sein soll; das Rechnen nach Ansatz und Regel ist nicht ausgeschlossen worden. Die Zahl der Aufgaben ist sehr groß, doch ist die Reihenfolge derselben in beiden Abtheilungen eine solche, daß der Schüler sich nie dem Mechanismus hingeben kann; jede neue Aufgabe erfordert neues Nachdenken. Zu allen Heften sind Auflösungen für den Lehrer vorhanden. Dieselben sind bei leichteren Aufgaben ganz kurz und ohne Entwickelung angegeben, bei schwereren aber mit vollständiger Darlegung. Einigen Aufgaben, besonders den Gleichungen, sind die Auflösungen gleich beigefügt; ob das richtig, darüber sind die Meinungen verschieden. Heis gibt dieselben, Bardey nicht. Auch hat es wohl einen Sinn, die Bedingungen der Aufgabe und die Auflösung einmal falsch anzugeben.

Das Handbuch, die dritte Abtheilung des Rechenwerkes, ist jedem Lehrer zu empfehlen. Es kann sich Jedermann an demselben über alle wesentlichen Fälle des Rechnens in ebenso praktischer wie wissenschaftlicher Weise unterrichten. Auch den Schülern der Prima und Secunda höherer Schulen, sowie den Zöglingen des Seminars, wird dieses Buch für die Weiterbildung und Wiederholung ein sicherer Führer sein. Vor Allem ist die einfache, klare, kurze und bündige Darstellungsweise, welche in entwickelnder Methode die Grundlage des praktischen Rechnens darlegt, zu rühmen. Das Handbuch giebt eine vollständige Anleitung zum praktischen Rechnen und geht von den ersten Elementen, wenn auch in mehr wissenschaftlicher Weise, aus. Die Art den Generalnenner zu finden ist allein richtig, wie schon der berühmte Mathematiker Unger und in neuerer Zeit Dr. Kober in Meißen in der Zeitschrift für Mathematik und Naturwissenschaften von Hoffmann nachgewiesen hat. Die Decimalbrüche sind so ausführlich und interessant behandelt, wie kaum in einem andern praktischen Rechenwerke Ebenso richtig ist der Zweisatz in der einfachen und zusammengesetzten Regeldetri, die Kette, die Repartitionsrechnung und besonders die Mischungsrechnung, welche durch Raisonnement und mit Hülfe der Gleichungen, auch der diophantischen, erledigt wird. Das neue Maß-, Münz- und Gewichtssystem ist vollständig durchgeführt. Bei der Mischungsrechnung sind einzelne Aufgaben nach dem Pfund à 50 Nlth. gerechnet; allein in Hauptsache ist das Kilogramm mit seinen Unterabtheilungen zu Grunde gelegt und ist der Mischungs-, Gold- und Silberberechnung demgemäß ein besonderer Abschnitt mit lehrreichen Beispielen gewidmet worden. Sehr klar und einfach ist die Lehre von den Gleichungen. Dieselbe ist in einem praktischen Rechenwerke nothwendig, weil sich Algebra und praktisches Rechnen gegenseitig unterstützen sollen. Die diophantischen Aufgaben und ihre Auflösung werden in elementarer und überzeugender Weise durch einige Sätze aus der Zahlenlehre eingeleitet, so daß dieselben in einfacher und leichter Weise zu lösen sind. Auch die Umwandlung der einen Zahlform in eine andere, die Grenzen der Zahlen ꝛc. werden in den Aufgaben und Auflösungen sehr faßlich angedeutet. Es folgt dann eine ebenso wissenschaftliche wie praktische und deutliche Auseinandersetzung der Zinseszins- und Rentenrechnung; die beigefügten Tabellen sind für den praktischen Rechner von großem Vortheil. Ebenso deutlich und einfach ist die Darstellung über die Berechnung der Raumgrößen. Da die Stereometrie ohne Berechnung von Aufgaben und ohne Fertigkeit in derselben nicht vortheilhaft getrieben werden kann, so sind die über die einzelnen Raumgrößen gegebenen Beispiele und Aufgaben als ein Vorzug des Werkes zu bezeichnen. Ebenso richtig ist es, daß von den Kettenbrüchen zur Darstellung von Näherungswerthen in kleinen Zahlen Gebrauch gemacht wird. Von großem Interesse für jeden Rechner ist endlich die Darstellung der geschichtlichen Entwickelung des praktischen Rechnens, wenn auch eine vollständige Geschichte desselben nicht erwartet werden konnte.

So möge denn dieses Werk, in welchem Wissenschaftlichkeit mit praktischer Methode auf's beste vereinigt ist, allen Lehren bestens empfohlen sein und sich viele neue Freunde erwerben! Druck, Papier, Preis sind so beschaffen, daß sie dem Verleger zur Ehre gereichen und die Einführung des Rechenwerkes auch in dieser Hinsicht vorzüglich empfehlen. (Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens.)

Durch bedeutende Reichhaltigkeit zeichnet sich das Lorey-Dorschel'sche Werk aus. Die I. Abtheil., von Dorschel bearbeitet, umfaßt die Rechenaufgaben für den Elementarunterricht. Dem gesammten Rechenunterricht in höheren Schulanstalten soll die II. Abtheilung. von Lorey bearbeitet, dienen. Die III. Abtheilung endlich, ebenfalls von Lorey, erläutert in wissenschaftlicher und praktischer Weise die Grundlagen

des gesammten Rechenunterrichts und ist den Rechenlehrern und Solchen, welche aus dem Rechnen ein Privatstudium machen wollen, bestimmt. Es ist eine werthvolle Gabe, welche die als tüchtig in ihrem Fache längst bekannten Verfasser allen Rechenlehren dargebracht haben; wir wünschen ihr die weiteste Verbreitung. (Allg. deutsche Lehrerzeitung.)

Der Rechenlehrer einer fünfclassigen gegliederten Volksschule schreibt der Verlagshandlung gelegentlich der Einführung der sechs Hefte der I. Abtheilung und der ersten Hefte der II. Abtheilung: „Wenn ich auch nicht gerade Ansprüche auf irgend welche Tragweite meines Urtheils bezüglich der Rechenbuchfrage machen kann, mich auch nicht auf öffentliche Recensionen in dieser Branche einlassen will, so kann ich doch ehrlich sagen, die Prüfung des Lorey-Dorschel'schen und die Vergleichung mit anderen Rechenwerken haben mich bewogen, hier für L.-D. einzutreten, und wünsche ich im Interesse der Pädagogik, dasselbe möge sich rasch einen recht großen Kreis Anhänger gewinnen."

Seit dem Erscheinen des fertigen Werkes, Anfang 1876, bereits eingeführt in:

Apolda, Dudweiler, Eisenach, Gera, Gießen, Gotha, Großobringen, Hörde, Jena, St. Johann, Lobenstein, Ludwigshafen, Mühlhausen i/Th., Oldisleben, Pösneck, Reudnitz, Riesa, Ruhla, Saarbrücken, Saarlouis, Straßburg i/E., Turin, Wien, Weimar, und zwar in Realschulen, Töchterschulen, Seminarien, Präparanden-Anstalten, höheren Bürgerschulen, Fortbildungsschulen und Volksschulen, wodurch die allseitige Güte und Brauchbarkeit des Werkes wohl am besten gekennzeichnet ist.

Die Geometrie der Volksschule. Anleitung zur Ertheilung des geometrischen Unterrichts in Stadt- und Landschulen, durchweg auf das Princip der Anschauung gegründet. Bearbeitet von **A. Pichel**, Seminarlehrer in Eisenach. Mit in den Text gedruckten Figuren — Dritte Auflage. Ausgabe I. **Für Lehrer und zum Gebrauch in Seminarien.** Preis 1 ℳ 35 Pf. — Ausgabe II. **Ein Merk- und Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler.** cart. 45 Pf. — Anhang. **Geometrische Rechen-Aufgaben.** Erste Auflage. Preis cart. 30 Pf.

Für die Besitzer der 1. u. 2. Auflage von Ausgabe I der Geometrie, sowie für Diejenigen, welche die Geometrischen Rechen-Aufgaben allein gebrauchen:

Auflösungen zu den Geometrischen Rechen-Aufgaben. Preis 15 Pf.

Die Gediegenheit dieses Werkes, die es in kurzer Zeit zu einem der beliebtesten Lehrmittel machte, kennzeichnet sich am besten durch die große Anzahl Orte, in denen bereits Einführung erfolgte, so daß wir uns jeder weiteren Empfehlung enthalten können. Bereits eingeführt in:

Alfeld, Alsfeld, Altenburg, Altenessen, Altona, Anclam, Annaberg, Apolda, Aschaffenburg, Aurich, Barby, Bautzen, Belzig, Bensheim, Berent, Berlin, Bernstadt, Bielefeld, Bischofswerda i. S. Bischofswerder, Blankenhain, Bleicherode, Bonn, Borbeck, Borna, Brackwede, Braunschweig, Bremen, Breslau, Cassel, Chemnitz, Chur, Colberg, Cöln, Cöthen, Crimmitschau, Danzig, Darmstadt, Döbeln, Dramburg, Dresden, Dudweiler, Duisburg, Eisenach, Erfurt, Essen, Frankfurt a. M., Frauenstein, Freiberg, Friedberg, Geisa, Glauchau, Gleiwitz, Glücksburg, Gohlis, Göppersdorf, Goslar, Gotha, Greifswald, Gr. Dedeleben, Großenhein, Grün, Habelschwerdt, Hamburg, Hanau, Hannover, Heiligenstadt, Hildburghausen, Hildesheim, Hohenstein, Homberg, Hoerde, Ilmenau, St. Johann, Itzehoe, Kiel, Kirchberg, Klagenfurt, Klingenthal, Kösen, Leipzig, Lichtenfels, Limbach, Lindenfels, Löbau, Lüneburg, Luzern, Magdeburg, Meiningen, Meißen, Mettmann, Mitau, Mittweida, Mühlhausen i. E., Mühlhausen i. Th., Neustadt im Odenwald, Norden, Oldenburg, Oschatz, Osnabrück, Ottweiler, Passau, Plauen, Prag, Prenzlau, Radegast, Rastatt, Rastenburg, Riga, Rochlitz, Ronneburg, Saarbrücken, Saargemünd, Saarlouis, Salzungen, Schmalkalden, Schneeberg, Schwarzenberg, Schweinfurt, Siegen, Siegburg, Soest, Stargard, Stettin, Sulzbach, Tauberbischofsheim, Traibach, Tetschen, Weimar, Wien, Witten, Wolfenbüttel, Worbis, Würzburg, Zittau, Zschoppau, Zülz, Zürich, Zwickau, Zwönitz.

Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauche an Seminarien. Von A. Pickel. 1 ℳ 20 Pf.

Dieses Schriftchen will kurzer Hand auf dem Gebiete des elementaren Leseunterrichts orientiren und einfach und sicher in die Lehrpraxis einführen. Es enthält daher in einem allgemeinen I. Theile eine kurze, übersichtliche Darstellung der einzelnen Leselehrarten, wie sie nach und nach im Unterrichte zur Geltung gelangt sind, und sodann in einem besondern II. Theile die Vorführung eines speciellen Unterrichtsverfahrens bis in die kleinsten Details, das sich in der Schule seit Jahren bereits bewährt hat. Der angehende Lehrer gelangt auf dem Wege der Anschauung am sichersten, kürzesten und gefahrlosesten zur freien Selbständigkeit und Sicherheit im unterrichtlichen Thun. Er macht Erfahrungen an der Hand eines Führers und bleibt so vor den Nachtheilen des bloßen Probirens und Experimentirens bewahrt.

Digitized by Google

Digitized by Google

Letter
Ministry of Commerce